Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270102
Centre d'intérêt: 72

Sarrasin, Robert.

Situations de communication orale dans une classe multi-niveaux / par Robert Sarrasin, Rosanne Valois, Hélène Dallaire. -- Rouyn : Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois, 1981.
71 f. ; 28 cm.

"Rapport final du projet intitulé "Expérimentation pédagogique dans des classes à degrés multiples", P.P.M.F., Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois, Rouyn, 1979-80". Bibliographie: f. 71.

Cote Dewey: 372.1'252'09714/S247s Cote LC: LB/1029/.C53

Descripteur(s): *Expérimentation pédagogique *Ecole rurale *Français (Langue) *Expression orale *Activité d'apprentissage *Maternelle (Niveau) *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Ecole de Guyenne (Amos, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Classe multi-niveaux

Rapport final d'une recherche qui portait sur l'organisation des classes multi-niveaux, avec une attention particulière aux activités de langage. L'étude est justifiée par le fait que des classes de ce type sont nécessaires dans un territoire comme celui de l'Abitibi, où des populations réduites sont étalées sur de grandes distances. Les modes de fonctionnement auxquels elles peuvent donner lieu apparaissent comme une formule pédagogique originale, susceptible d'offrir des situations d'apprentissage difficiles à créer dans une classe à niveau unique. La recherche a été consacrée à la collecte d'activités concrètes en classe pour élaborer une didactique adaptée à ce type de classe.

Des trois classes identifiées pour l'étude, une seule a été retenue, située à l'école de Guyenne, dans le secteur d'Amos. Cette classe, étudiée en 1979-1980, se composait de 16 élèves de maternelle et des troisième, quatrième, cinquième et sixième années. Les observations ont été recueillies par une assistante de recherche qui allait aider l'enseignante une journée par semaine, à l'automne 1979, et par un des auteurs du rapport qui y est allé de janvier à mai 1980 et a prêté une attention particulière à la répartition des élèves selon leur niveau lors des activités. Une bonne partie du rapport consiste en comptes rendus d'activités de communication orale menées avec les élèves.

Le recours à la grille-horaire permet à l'enseignante de tenir compte des besoins des différents niveaux. La façon dont ce système est appliqué à Guyenne donne beaucoup d'importance au travail d'équipe. Malgré les écarts de la 3e à la 6e année, la participation d'équipiers de niveaux différents à des activités communes ne semble causer aucun problème. La maturité collective a pu se développer grâce à un climat

d'affection et de confiance qui n'est pas l'une des moindres caractéristiques de Guyenne. Les travaux de groupe, les activités communes ainsi que les causeries quotidiennes procurent aux élèves maintes occasions d'interagir verbalement. Un tel contexte pédagogique constitue évidemment un terrain propre à des activités de communication orale, en plus de fournir de nombreuses situations de communication spontanées.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 04
Financement: Bénéficiaire - Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGES
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270102

SITUATIONS DE COMMUNICATION ORALE

DANS UNE CLASSE MULTI-NIVEAUX

par

Robert SARRASIN
Rosanne VALOIS
Hélène DALLAIRE

Rapport final du projet intitulé "Expérimentation pédagogique dans des classes à degrés multiples", P.P.M.F., Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois, Rouyn, 1979-80.

Juin 1981

SITUATIONS DE COMMUNICATION ORALE DANS UNE CLASSE MULTI-NIVEAUX

R. SARRASIN, R. VALOIS, N. DALLAIRE

JUIN 1981

TABLE DES MATIERES

page

PROBLEMATIQUE..... 1
Les classes multi-niveaux au Québec..... 4

ASPECTS METHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE..... 7
Perspective descriptive..... 7
Provenance des données..... 8
Méthodes d'observation..... 9

GUYENNE.....11
Le contexte socio-pédagogique.....11
Fonctionnement général de l'école.....13
L'encadrement.....13
Les activités.....14
Déroulement des activités.....16

OBSERVATIONS FAITES A L'ECOLE DE GUYENNE.....19
Journée du 16 janvier.....19
Journée du 30 janvier.....22
Journée du 8 février.....25
Journée du 15 février.....28

ACTIVITES DE COMMUNICATION ORALE.....32
Activité du 27 février.....34
Activité du 5 mars.....36
Activité du 19 mars.....37
Activité du 16 avril.....40
Activité du 23 avril.....44
Activité du 14 mai.....49

page

Activité du 21 mai.....54
Activité du 22 mai.....58
Activité du 30 mai.....63

COMMENTAIRES SUR L'ENSEMBLE DES OBSERVATIONS.....67

REMERCIEMENTS.....71

PROBLEMATIQUE

Nous divisons le cours primaire en six étapes de durée égale d'une année chacune, cette division étant fondée sur l'âge des enfants. D'où vient le principe de la division en périodes d'apprentissage selon des tranches d'âge uniformes? A première vue, ce serait la résultante des contraintes naturelles de la croissance mentale de l'enfant. Mais quelques considérations élémentaires suffisent pour rejeter cette explication.

Aujourd'hui, les éducateurs reconnaissent communément que les enfants (et les adultes) n'apprennent pas tous de la même façon, ni au même rythme. L'imposition à tous de la même progression, n'apparaît donc plus comme une procédure souhaitable et normale. Sur un plan plus général, si l'école veut être un véritable milieu de vie et non seulement le lieu d'un apprentissage académique, le regroupement des élèves par tranches d'âge de douze mois pour toutes les activités, introduit un cloisonnement dont le caractère arbitraire est saillant quand on observe la structuration spontanément multi-âges des bandes d'enfants; ainsi, autant le rassemblement par groupes d'âges (exemple: 6-7 ans, 8-9-10 ans, 11-12 ans, ou 1er cycle, 2e cycle) est naturel, autant le cloisonnement par périodes de 12 mois paraît gratuit. D'où vient alors la faveur accordée au modèle de classe uni-âge et à niveau unique?

Sans doute le poids de certaines traditions pédagogiques issues d'une vision plutôt rigide de la connaissance et de l'apprentissage se fait-il sentir lourdement. Encore faut-il rappeler que le modèle "uni"

n'a pas toujours existé ou prédominé partout: le regroupement multi-âges a caractérisé bien des systèmes d'enseignement primaire au cours de l'histoire, en Occident comme ailleurs. Au Québec même, beaucoup de gens ont connu "l'école de rang" (dont nous ne faisons cependant pas l'apologie ici), de sorte qu'indépendamment du jugement qu'on peut porter sur ce mode de fonctionnement, il n'est certainement pas utopique ou impraticable. La classe à niveau unique offre un avantage d'homogénéité, certes, mais puisqu'on admet que tous les enfants n'apprennent ni au même rythme ni de façon identique, l'homogénéité dont il s'agit risque d'être davantage celle du manuel unique et de tout ce qui s'y rattache de pratiques uniformisantes que celle qui se fonde sur les étapes naturelles du développement de l'enfant. L'homogénéité attribuable à un groupe-classe tient autant à des éléments sociologiques (les attentes du milieu vis-à-vis l'apprenant, le niveau de vie du milieu de l'enfant, la composition humaine de ce milieu, ...) que psychologiques (préférences et appréhensions personnelles dans l'acte d'apprentissage, niveau de développement cognitif, ...).

Dans tous les cas, le rapport entre l'âge de l'apprenant et les facteurs constitutifs de l'apprentissage est loin d'être uniforme. Même dans une théorie aussi tributaire de la notion de succession chronologique que celle de Piaget, la relation entre un stade donné et une période d'âge bien délimitée s'avère secondaire. Mais dans le contexte de la classe à niveau unique, la logique du système établit par la force des choses un lien strict entre une période d'âge de 12 mois et un niveau scolaire, lequel constitue trop souvent une autre fiction pédagogique. En effet, un niveau scolaire n'est pas une unité d'apprentissage objectivement définie et immuable. Par exemple, pour la première année primaire, le programme de français actuel insiste sur l'initiation à la lecture, de sorte que les exercices d'écriture débutent vraiment

vers le milieu de l'année scolaire. Dans ce cas, une première année où l'écriture commence dès le début correspond-elle au même niveau que l'autre? Pour que cette question ait du sens, il faudrait qu'existe une sorte de noyau d'objectifs pédagogiques définissant une fois pour toutes ce qu'est une première année. Cela n'étant pas, l'inanité de la question devient évidente. C'est pourtant en ces termes que bien des problèmes scolaires ont été posés dans les années passées: nous avons eu les voies enrichies, les voies allégées, les classes spéciales, les cours accélérés, les classes de rattrapage et quoi encore! Jusqu'à ce que se fasse jour la philosophie de l'intégration qui tente d'opérer un certain renversement de tendance. Ce que cette prolifération de voies parallèles démontre, ce n'est pas que la moitié des élèves sont des anormaux, c'est que l'imposition de cadres étroits et uniformes à un processus aussi complexe que l'apprentissage chez l'enfant (tant par sa dimension sociale sous-jacente que par ses aspects proprement individuels) engendre immanquablement des écarts artificiels.

Seules les exigences imposées par la nature de l'apprentissage à effectuer et par la situation de l'apprenant par rapport à cette démarche fournissent un principe rationnel de regroupement pédagogique: c'est de ceci que devrait s'ensuivre l'âge auquel un enfant accomplit tel apprentissage, non l'inverse. Notre intérêt pour les classes multiniveaux ne tient pas à un désir de ressusciter le folklore de l'école de rang, évoqué précédemment, mais au fait que lorsqu'on cesse de voir dans l'existence de ces classes un pis-aller attribuable à un manque de ressources et qu'on les considère sous l'angle didactique, les modes de fonctionnement auxquels ils peuvent donner lieu apparaissent comme une formule pédagogique originale, susceptible d'offrir des situations d'apprentissage difficiles à créer dans une classe à niveau unique.

Dans cette recherche, nous avons voulu étudier l'organisation de ce type de classe, avec une attention particulière aux activités en langue.

Remarque terminologique:

Puisque l'âge n'est pas pour nous un critère de classement mais une conséquence, nous cesserons d'utiliser ici l'expression "classe multi-âges" au profit de "classes multi-niveaux", sauf lorsqu'on veut référer spécifiquement à l'aspect chronologique du développement.

Les classes multi-niveaux au Québec

Il s'est sans doute toujours trouvé un peu partout des pédagogues innovateurs qui n'ont pas hésité à explorer des voies nouvelles en ayant comme seule ressource leur dynamisme personnel. Mais c'est depuis une décennie à peine que l'innovation pédagogique a acquis officiellement droit de cité (je dis simplement qu'il est mal vu aujourd'hui dans les milieux de l'éducation de trop s'opposer à l'innovation).

Sauf information contraire, c'est à la Commission Scolaire de Ste-Croix de ville St-Laurent qu'a eu lieu, en 1974, la naissance officielle des classes multi-niveaux en tant que formule pédagogique consciemment choisie, avec la mise sur pied de l'école Jonathan (Caouette, 1979). En Abitibi, les classes multi-niveaux reflètent avant tout une réalité démographique: sur un territoire immense habité par une population peu nombreuse et qui plus est, sujette à des diminutions cycliques, les petites écoles se multiplient. Le regroupement des élèves dans des écoles régionales soulève des problèmes pratiques de distance; de plus, nombre de parents s'y opposent à cause de l'appauvrissement social qui résulte de la fermeture de l'école dans un village, car

l'interaction entre le milieu et l'école est rompue (Rapport du Comité de l'éducation, 1975). La baisse de population scolaire touche l'ensemble du Québec, mais dans une région à faible densité de population comme le Nord-Ouest québécois, les fermetures d'écoles entraînent des conséquences encore plus dramatiques qu'ailleurs. Dans ce contexte, l'existence des classes multi-niveaux ne procède pas d'un choix mais résulte du petit nombre d'élèves en un endroit donné. L'institution scolaire dans son ensemble n'étant pas de prime abord conçue en vue d'un fonctionnement multi-niveaux, l'apparition de cette réalité dans une école crée des conditions inédites auxquelles les éducateurs sont peu préparés. On s'explique alors la perception souvent négative qu'entretiennent de prime abord les enseignantes de la région devant ces classes et leur appréhension de s'en voir confier une.

Le genre de perception qu'ont les enseignants des classes multi-niveaux et le genre de difficulté pédagogique qu'ils éprouvent sont en bonne partie interdépendants. En effet, si l'on persiste à imposer aux classes multi-niveaux les mêmes formes extérieures d'organisation que les classes à niveau unique, on s'expose très certainement à toutes sortes de problèmes pratiques. Mais pourquoi devrait-il en être ainsi? Parce que la perception des enseignants est en quelque sorte "structurée" en fonction du modèle à niveau unique. Le cercle est vicieux. Nous n'affirmons pas que les classes multi-niveaux ne posent aucun défi. Nous soulignons simplement le fait - mais c'est un fait essentiel à souligner - qu'une grande partie des difficultés qu'on impute souvent à ces classes constituent de faux problèmes, en ce sens que c'est le recours à une pédagogie trop traditionnelle qui constitue la véritable source de maints problèmes d'organisation. Par exemple, on évoque le manque de temps pour couvrir l'ensemble du pro-

gramme. Mais qui n'a pas entendu cette complainte "classique"venant d'enseignants du niveau unique. D'ailleurs, les enseignantes de classes multi-niveaux admettent souvent elles-mêmes que la nature des problèmes d'une classe multi-niveaux n'est pas différente de ce qu'on rencontre dans une classe à niveau unique. Cependant, le contexte multi-niveaux et multi-âges rend encore plus évidentes les lacunes d'une pédagogie traditionnelle, d'où cette réputation de classes difficiles auprès de plusieurs.

Dans le Nord-Ouest, les besoins spécifiques des enseignantes de classes multi-niveaux ont fait l'objet de deux études détaillées, celle de Maheux (1979) et celle de la Commission scolaire d'Amos (1979); en outre, le Rapport du Comité de l'éducation (1975) contient plusieurs remarques sur le sujet. Très globalement, il ressort de ces études que des facteurs "externes" comme le manque de matériel adapté et le manque de soutien pédagogique contribuent pour beaucoup aux difficultés pédagogiques. S'il en est ainsi, les solutions sont alors relativement faciles à identifier et l'expérience de gestion pédagogique rapportée par Godbout (1981) à la Commission scolaire Abitibi démontre qu'elles sont également aisées d'application. Ainsi débarrassée des faux problèmes, la classe multi-niveaux apparaît comme un environnement aussi normal que la classe à niveau unique, mais caractérisée par des écarts plus prononcés entre les élèves.

ASPECTS METHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Perspective descriptive

L'élaboration d'une didactique adaptée aux classes multi-niveaux suppose une bonne connaissance de leur fonctionnement, de la façon dont surgissent les situations, des possibilités d'exploitation qu'elles offrent et des difficultés qu'elles posent. Cette connaissance s'obtient essentiellement par une observation systématique et détaillée. Les rapports précédemment mentionnés font état de plusieurs questions pédagogiques relatives aux classes multi-niveaux.

Or, ces discussions et conclusions reflètent le point de vue soit d'enseignantes qui font retour (par voie d'enquête) sur leur expérience, soit celui de parents dont les enfants fréquentent ces classes, ou celui d'organismes éducatifs. Ces informations doivent, en temps utile, être prises en considération sérieuse, mais la démarche d'observation que nous avons tenté de suivre est de nature foncièrement différente.

Un observateur autre que les protagonistes (l'enseignante et les élèves) recueille des données sur l'acte pédagogique au moment même de son déroulement. Il ne s'agit plus ici de connaître l'opinion des gens mais de constater ce qui se fait et pourquoi.

La collecte d'observations concrètes en classe s'avère une étape indispensable pour élaborer une didactique adaptée et c'est ce à quoi cette recherche a été consacrée. Si nous n'avons pu lui donner qu'une ampleur bien modeste par le nombre et la diversité d'observations, ainsi que par les moyens mis en oeuvre, l'importance de la démarche suivie et la nécessité d'en poursuivre l'application dans d'autres études ne fait pour nous aucun doute.

Outre l'organisation générale de la classe, notre intérêt dans cette recherche résidait dans les réseaux de communication verbale. Le potentiel de situations de communication qu'offre une classe multi-niveaux est certainement l'un de ses aspects les plus intéressants, car le contexte multi-âges recrée des conditions sociales beaucoup plus naturelles qu'un regroupement uni-âge. En effet, il est normal qu'un groupe social se compose de gens différents quant à l'âge, la provenance sociale, la scolarité, etc., et le brassage d'âges des classes multi-niveaux tend à reproduire cette hétérogénéité. Cela ne peut que favoriser le développement des habiletés langagières, puisque les contraintes d'adaptation qu'impose à chaque enfant la présence d'autres enfants ayant des exigences de communication différentes, font partie du vécu quotidien. Encore faut-il que la classe fonctionne comme un seul et même groupe, non comme une série de niveaux juxtaposés, sans aucun objectif commun. Cette unité du groupe-classe reposera sur l'insertion dans des finalités communes des objectifs d'apprentissage propres à l'un ou l'autre niveaux (sur ce sujet, voir Godbout 1981). Une fois réalisée, ne serait-ce que partiellement, cette indispensable condition, il est alors certain qu'une classe multi-âges recèle une variété de situations naturelles de communication difficile à trouver dans une classe uni-âge.

Provenance des données

Au départ, nous avions identifié trois classes multi-niveaux pour y faire des observations: deux classes dans le secteur de Rouyn-Noranda et la classe de Guyenne dans le secteur d'Amos. La première de ces classes comptait 18 élèves de troisième et 4e année. D'après les quelques observations que nous avons pu y faire, l'enseignement dispensé était tout à fait traditionnel et la pédagogie du silence prospérait. Les deux niveaux fonctionnaient de façon tellement indépendante qu'en pratique il s'agissait davantage de deux classes différentes réunies en un même local, que d'une seule classe à deux niveaux.

De plus, l'attitude très défensive de l'enseignante rendait difficile notre travail d'observation. Après quelques semaines, nous avons jugé préférable de nous retirer.

La deuxième classe comprenait 20 élèves de cinquième, sixième et septième* années. L'ambiance pédagogique s'avérait intéressante mais pour diverses raisons, les observations n'ont pu être menées de façon assez régulière pour constituer un corpus de données suffisant. Par conséquent, nous ne rapporterons ici que les données recueillies dans la classe de Guyenne.

*NOTE: La septième année, préparatoire au secondaire avait été jugée nécessaire par leurs parents pour 2 élèves.

Méthode d'observation

Les données d'observation ont été recueillies de la façon suivante. A partir d'octobre, une assistante de recherche s'est rendue une journée par semaine à l'école de Guyenne afin d'aider l'enseignante selon les besoins du moment. (Voir plus loin). Cette assistante a aussi suivi les activités du comité pédagogique. A la fin de mars, elle a résumé ses observations sous forme d'un compte rendu général: rapporté ici dans la section intitulée "Fonctionnement général de l'école".

De janvier à mai, un des auteurs de ce rapport, Hélène Dallaire, s'est rendue onze fois dans la classe de Guyenne, au rythme d'une fois par semaine ou par quinze jours. Durant les quatre premières présences, tout en donnant un coup de main à l'enseignante, elle a observé l'organisation générale de la classe, en prêtant une attention particulière à la répartition des élèves selon leur niveau lors des activités. Le déroulement de ces journées est décrit dans les quatre premiers rapports.

Les autres rapports consistent en comptes rendus d'activités de communication orale menées par H. Dallaire avec les élèves (ou certains d'entre eux). Strictement parlant, ce ne sont donc pas des observations puisque les faits ont été rapportés par l'intervenante elle-même

plutôt que par une autre personne (à l'exception de la dernière activité). Mais comme ces comptes rendus étaient rédigés à mesure et discutés aussitôt, leur "fiabilité" n'est pas en cause, d'autant plus que les difficultés éprouvées lors de la dispensation des activités sont fidèlement rapportées.

Il faut mentionner un point important: cette étude ayant été conçue comme une démarche préliminaire en vue d'une recherche plus ample et plus rigoureuse, la procédure d'observation (et la façon de rapporter les faits) n'a fait l'objet d'aucune systématisation méthodologique. Eu égard à la nature exploratoire de l'étude, cette dimension paraissait secondaire pour le moment; l'objectif prioritaire étant de recueillir la plus grande diversité possible de données fiables.

GUYENNE

Le contexte sociopédagogique*

Guyenne est situé en Abitibi, à 50 kilomètres au Nord-Ouest d'Amos. C'est une localité rurale de 325 habitants, dont les ressources sont l'exploitation forestière et l'agriculture. Le village a été fondé en 1946 et s'est développé sous l'égide de la coopération (voir Education Québec, novembre 1978).

En 1971, la Commission scolaire d'Amos, dont relève l'école de Guyenne, décide que l'année suivante, les enfants de la maternelle iront à l'école du village voisin, à 25 kilomètres. Les parents s'opposent à cette décision. En 1973, ce sont aussi les élèves de première année et en 1974, ceux de deuxième année que la Commission scolaire prévoit déplacer. A brève échéance l'école est appelée à fermer.

Chaque fois, les parents manifestent leur opposition, mais ils cherchent en même temps une solution de rechange. C'est ainsi que naquit le projet de classe-type. En 1974, les parents défient les autorités en préparant un projet de classe-type qu'ils implantent en septembre 1975: les élèves du premier cycle restent à Guyenne et sont confiés à une enseignante rémunérée directement par les gens de Guyenne. Cette classe comprend 7 élèves: 3 de maternelle, 1 de première année, 3 de deuxième année. A la fin de l'année académique, la Commission scolaire accepte cependant d'évaluer le projet; la valeur pédagogique de celui-ci ayant été reconnue, l'école de Guyenne se voit accorder (non sans discussion) un sursis de trois ans. De septembre 1976 à juin 1979, la Commission scolaire maintiendra l'école ouverte et lui assurera toute la gamme des services pédagogiques.

Les gens de Guyenne se mettent alors à élaborer un projet éducatif pour septembre 1979, en tenant compte des prévisions d'augmentation scolaire. En ce qui concerne le statut administratif de l'école, le comité de maintien de l'école de Guyenne est d'avis que la conservation du lien avec la Commission scolaire d'Amos entretiendrait un risque permanent de fermeture pour des raisons de non rentabilité. Il recommande donc le retrait de la Commission scolaire et l'attribution d'un statut autonome pour l'école. On estime que de cette façon, les parents pourront s'impliquer dans l'orientation et le fonctionnement de l'école, laquelle reflétera ainsi plus adéquatement le milieu social de l'enfant. Ce rapport fut présenté au ministre de l'éducation en mars 1979, mais juridiquement la décision revenait à la Commission scolaire.

---

* Source: Yolande Marois (responsable), 1979.

Cette décision fut négative: les commissaires rejettent l'idée d'un statut autonome pour Guyenne et votent la fermeture de l'école. Les parents boycottent cette décision et mettent quand même à exécution leur projet éducatif en septembre 1979. Ils engagent et rémunèrent eux-mêmes une enseignante à temps complet et forment un comité pédagogique (voir plus loin), pour assurer aux enfants les services que désormais, la Commission scolaire n'assume plus. En pratique, celle-ci continue quand même des pourparlers avec Guyenne, mais il reste qu'en 1979-80, l'école fonctionne sans statut légal. C'est dans ce contexte que nos observations vont se dérouler, suite à une demande de soutien pédagogique que Guyenne avait adressée au C.E.U.O.Q.
Il faut pourtant préciser que dans notre esprit, l'intervention de l'université à Guyenne se justifiait pour des raisons de recherche strictement. Tant mieux si cette implication a permis à des assistants de recherche d'assumer en partie un rôle d'aide pédagogique, mais nous n'avons jamais eu l'intention de suppléer à des services normalement dispensés par une Commission scolaire. Cependant, il est évident que dans les circonstances, notre présence à Guyenne constituait une sorte de caution quant à l'intérêt qu'offrait ce projet éducatif.

FONCTIONNEMENT GENERAL DE L'ECOLE *

En 1979-80, l'unique classe de l'école se composait de 16 élèves:

- 3 élèves de troisième année (deux filles et un garçon)
- 3 élèves de quatrième année (deux garçons et une fille)
- 1 fille de cinquième année
- 6 élèves de sixième année (cinq filles et un garçon)
- 3 élèves de maternelle (deux filles et un garçon)

L'encadrement:

. Le Comité pédagogique:

Le Comité pédagogique est composé de deux parents, de l'enseignante, du professeur d'éducation physique et du professeur de catéchèse. Chaque membre du comité assure régulièrement des périodes de présence à l'école afin d'aider l'enseignante dans la préparation d'activités, la correction et l'animation du groupe. A tour de rôle, chacun des membres doit préparer et encadrer des périodes projets et à partir du mois de décembre, à susciter pour ce faire la collaboration d'autres parents.

. Participation des parents à l'encadrement:

La majorité des autres parents (ne faisant pas partie du comité pédagogique) sont présents à l'école pour la surveillance du dîner et des récréations. Ils assistent aux réunions générales et font part volontiers de leurs critiques et suggestions au Comité pédagogique.

. Réaction des élèves à la formule d'encadrement:

De septembre à novembre, les élèves ont dû s'adapter, non sans remous, au nouveau fonctionnement de l'école (rappelons que le projet éducatif de Guyenne commençait en septembre 1979). Mais dans l'ensemble, ils ont fini par s'habituer au genre de routine et de discipline que leur proposait le Comité pédagogique.

---

* Source: Réjeanne Marois, Rapport d'activités à Guyenne de septembre 1979 à mars 1980.

Lorsque le besoin s'en fait sentir, ils ont appris à se réunir en "gouvernement"; chacun peut alors exprimer ses griefs, quels qu'ils soient, concernant la discipline. On en discute et sous l'égide d'un élève agissant comme animateur, le groupe trouve une solution.

Les activités

. L'environnement physique:

Trois classes, une grande salle et un petit théâtre sont à la disposition des élèves.
Dans la classe principale, les élèves ont leur pupître et ils y passent la majeure partie de la journée. La deuxième classe contient le matériel d'arts plastiques; le coin des sciences, le coin du jardinage et le coin des jeux pour la maternelle y sont aussi aménagés. La troisième classe sert de cadre à la catéchèse. L'éducation physique et le dîner se déroulent dans la grande salle. Enfin, le petit théâtre joue un rôle important au plan de l'expression.

. Organisation de la maternelle:

Les trois élèves de maternelle se rendaient à l'école les lundi, mercredi et vendredi avant-midi. Quatre personnes en tout sont venues s'occuper d'eux. Les activités se déroulaient le plus souvent en marge du groupe du primaire, car l'absence de première et de deuxième années créait une coupure qui rendait difficile l'intégration des maternelles au groupe plus âgé.

Cependant, on a observé que les enfants de maternelle se mêlaient spontanément aux autres élèves lors d'activités plus générales, telles que les périodes de causerie, les fêtes, la préparation d'événements spéciaux et la présentation des activités de création.

Les responsables de la section de maternelle se sont souvent rencontrés pour coordonner leur travail mais ces rencontres ont manqué de régularité. Les objectifs de départ ont été atteints, cependant on aurait pu tenter progressivement d'intégrer davantage les élèves de maternelle au reste du groupe.

. Une journée-type au primaire:

Le matin à l'arrivée, chaque élève fait l'horaire de sa journée sur une grille prévue à cet effet. Les périodes de cours obli-

gatoires ont déjà été inscrites au tableau; ce sont soit la catéchèse, soit l'éducation physique, soit l'écriture, ou toute autre activité préparée par l'enseignante. L'élève peut donc utiliser les périodes libres pour ses travaux individuels ou de sous-groupe, soit le savoir lire, savoir écrire, des maths, un projet, etc...

Une période dure 30 minutes.

Les élèves composent leur horaire selon les critères suivant:

- Périodes d'activités académiques: travail préparé par l'enseignante et présenté aux enfants sous forme de travail individuel ou de sous-groupe. Pendant ces périodes, l'enseignante se réserve des cours obligatoires et des moments d'évaluation, selon les besoins des élèves et selon les exigences du programme.

  La fréquence hebdomadaire de ces activités est approximativement de 4 x 1 heure en français
  4 x 1 heure en maths
  3 x ½ heure en anglais
  4 x ½ heure en lecture individuelle

- Périodes de projets: temps réservé à la préparation de projets, à leur réalisation, à leur présentation et à leur évaluation.

  Fréquence hebdomadaire: 3 x 1 heure

- Périodes de catéchèse:

  Fréquence hebdomadaire: 3 x ½ heure

- Période d'éducation physique: exploration motrice à travers des jeux compétitifs, la gymnastique, l'expression corporelle.

  Fréquence hebdomadaire: 1 x 1 heure.

. L'auto-évaluation de la journée:

A la fin de chaque journée, l'élève évalue son comportement et la qualité de son travail. Jusqu'en mars, cette évaluation était consignée dans un cahier et l'élève rencontrait ensuite l'enseignante qui lui faisait part de ses commentaires. Cette procédure exigeait cependant beaucoup de temps et ne s'avérait pas très stimulante parce que trop peu visuelle.

Une nouvelle forme d'évaluation journalière est appliquée à partir d'avril. Elle consiste en une grille d'évaluation que l'élève remplit en se servant de symboles pour évaluer son travail dans chacune des matières. Comme cette grille permet d'inscrire l'évaluation de cinq jours, l'élève peut constater davantage sa progression hebdomadaire.

L'auto-évaluation de l'élève fournit à l'enseignante l'occasion de faire verbaliser l'élève sur sa propre démarche. Au besoin, elle l'aide à identifier plus clairement ses faiblesses et ses points forts.

Déroulement des activités

. Activités de projet libre:

Au début la qualité des productions laissait à désirer pour plusieurs élèves du groupe, situation attribuable au fait que la démarche du projet n'était pas préparée.

Pour pallier à cette lacune, un plan de projet a été présenté aux enfants en octobre. L'élève devait indiquer par écrit son sujet, le domaine d'activité concerné (théâtre, sciences, etc.), le matériel et les personnes ressources nécessaires, les étapes de réalisation, les responsabilités de chaque équipe et prévoir l'évaluation, le tout étant supervisé par l'enseignante.

En janvier, les élèves sont à court d'idées et se montrent moins motivés à mener des projets. Une banque d'idées est alors créée, que viendront aussi alimenter les thèmes hebdomadaires. Le premier thème introduit porte sur l'humour. Un fichier est remis aux élèves, chaque fiche contient une idée de départ et suggère des pistes d'exploration et de présentation finale, comme par exemple, monter un scénario d'émission comique, créer un objet drôle, inventer une histoire et faire une présentation mimée des personnages, etc. La semaine de l'humour amène les élèves à préparer une semaine des grands explorateurs.

On observe que la qualité des productions et la motivation se sont grandement améliorées.

. Les cours obligatoires:

La pédagogie de ces cours demeure traditionnelle dans l'ensemble. Par exemple, les objectifs retenus au début de l'année pour le français écrit sont identifiés en termes purement notionnels. Les cours obligatoires se dispensent de façon magistrale, à un sous-groupe à la fois généralement.* S'il le faut, l'enseignante demande à un parent de s'occuper du reste du groupe pendant cette période. Lorsque de nouvelles notions ont été introduites, le sous-groupe continue à les développer par lui-même.

. Travail individuel et en sous-groupes:

En général, les élèves respectent les règles établies et s'adonnent chacun à leur domaine d'activité selon leur horaire respectif. Le matériel dans ce cas est constitué de manuels, de matériel et de fiches élaborés ou modifiés par l'enseignante. A mesure que l'année scolaire avançait, la qualité du travail individuel s'est améliorée. Les élèves plus âgés s'aident entre eux plus spontanément que les élèves plus jeunes; ces derniers ont tendance à travailler à proximité de l'enseignante et à se faire aider d'elle.

Changement d'enseignante

Au mois de mars, Annie, l'enseignante en place depuis septembre, a quitté son poste pour cause de grossesse. Danielle, sa remplaçante avait enseigné à cette même classe en 1978-79, alors que la Commission scolaire s'occupait encore de l'école. La transition s'est donc faite d'autant plus facilement que les enfants connaissaient déjà leur nouvelle enseignante et que celle-ci avait commencé à s'introduire dans la classe 15 jours avant le départ d'Annie.

---

* Toutefois, il serait injuste d'oublier que suite à l'abandon de Guyenne par la Commission scolaire, l'école n'avait à peu près plus aucun matériel didactique et ne recevait aucun encadrement pédagogique. R.S.

OBSERVATIONS FAITES

A L'ECOLE DE GUYENNE

du 16 janvier au 30 mai 1980

JOURNEE DU MERCREDI 16 janvier 1980

Déroulement de la journée

De 8h30 à 10h30, les activités sont obligatoires et l'horaire est déterminé par l'enseignante.

8h30	Entrée des élèves;	
8h45	Catéchèse pour 3e et 4e;	ce cours est donné par une religieuse.
	Gramm. et ortho. pour 5e et 6e;	un groupe reçoit des explications et un autre fait du travail écrit. Cela va bien sauf pour deux élèves parlant fort, interrompant souvent Annie, laquelle est occupée avec le premier groupe.
	Jeux pour la maternelle;	
9h30	Catéchèse pour 5e et 6e;	aucun enthousiasme chez les enfants pour cette matière; style d'enseignement traditionnel. Les enfants sont très passifs.
	Gramm. et ortho, pour 3e et 4e;	travail écrit en équipe ou seul; matériel préparé par Annie.
9h50	Informations données par Annie à tout le groupe;	
9h55	Causerie pour tous;	animation du groupe par une élève; cet exercice fonctionne plutôt mal: les enfants semblent plus ou moins intéressés, on ne respecte pas les consignes, on fait beaucoup de bruit, enfin deux élèves se retirent du groupe

10h05	Correction des fautes de langage suite à l'activité précédente et exercices oraux;	
10h10	Récréation;	
10h30	Organisation du reste de la journée;	chaque enfant établit lui-même son horaire et son choix d'activités.
	Exercices structurés avec la maternelle;	Annie peut maintenant accorder plus d'attention aux trois enfants de la maternelle.

Jusqu'à la fin de la journée, les enfants vont accomplir leur travail, en équipe ou seuls. Ils changent de local selon l'activité. L'enseignante fait le tour des groupes, supervise, répond aux questions, corrige, encourage, etc... Elle passe plus de temps dans la classe principale là où l'on fait des mathématiques et du français écrit.

Le système fonctionne bien, les enfants travaillent bien à l'exception de quelques-uns qui, pour les activités libres, n'ont aucune idée pour meubler cette période. Cela les amène à s'agiter.

Quelques minutes avant la fin de la journée, tous les élèves font l'évaluation de leur journée. Dans un cahier prévu à cet effet, ils inscrivent le nom des activités, le temps consacré à chacune et enfin, ce qu'ils ont aimé et moins aimé. Puis, à l'aide d'un graphique qu'ils dessineront éventuellement, les élèves vont s'apercevoir par exemple s'ils négligent une matière ou s'ils accordent trop de temps à une autre, etc...

MATERIEL DIDACTIQUE principalement utilisé durant cette journée:

- Maths.: livre de maths. Yvette Ferland pour tous les niveaux. Chaque fois, avant d'utiliser le livre, les élèves doivent revoir leurs tables de multiplication.

- Savoir écrire: fiches préparées par Annie; compositions.
- Savoir lire: en 3e année, le livre de lecture régulier; pour les autres niveaux, lecture libre.

OBSERVATIONS GENERALES

Le groupe s'est retrouvé rarement réuni; les élèves étaient dispersés par petits groupes ou seuls dans divers locaux, suivant l'activité choisie.

Les équipes formées font abstraction des niveaux auxquels chacun appartient et ceci vaut pour la plupart des activités.

Les enfants jouissent d'une grande liberté de parole et de mouvement qui rend la classe plutôt bruyante. Ce n'est pas le désordre sauf que certains enfants ne m'ont pas parus avoir un très grand contrôle d'eux-mêmes. A ce sujet, l'enseignante m'a informée qu'une présence inhabituelle excitait les enfants.

JOURNEE DU MERCREDI 30 janvier 1980

8h30	Entrée des élèves;	
8h40	Catéchèse pour 3e et 4e;	
	Gramm. et ortho. pour 5e et 6e;	
	Comptine pour la maternelle;	sous la direction d'une jeune adulte, et au moyen du magnétophone, les enfants apprennent une comptine. Celle-ci a été composée (mots et mélodie) par quatre élèves dont deux en 6e, une en 4e et une en 3e.
9h10	Catéchèse pour 5e et 6e;	
	Gramm. et ortho. pour 3e et 4e;	travail écrit individuel pour les 3e; exercices oraux avec Annie pour les 4e.
9h50	Informations données par Annie à tout le groupe;	l'activité prévue à l'horaire et intitulée "Gouvernement" ne peut avoir lieu: l'activité précédente ayant dépassé le temps alloué.
9h55	Organisation du reste de la journée;	les enfants établissent leur horaire individuel et leur choix d'activités.
10h10	Récréation;	
10h30	Vérification du tableau-horaire;	
	Exercices structurés pour la maternelle;	deux élèves de 6e leur accordent une aide tout en accomplissant leur travail en cours.

11h30	Orthographe pour tous;	dans un cahier prévu à cette fin, tous les élèves inscrivent les mots choisis pour leur difficulté orthographique. Le cahier est divisé en rubriques, comme par exemple: consonne double, "e" muet, consonne finale muette, etc...
11h40	Evaluation de l'avant-midi;	tel qu'expliqué dans le premier rapport.

L'après-midi se déroule selon l'horaire que chacun s'est fixé.

Une nouvelle activité a débuté, consistant en l'apprentissage de notions culinaires. Une fois tous les quinze jours, après la période du dîner, un groupe de cinq élèves se rend chez une voisine et reçoit un cours d'art culinaire d'une durée d'une heure trente. A travers ces notions, on vise l'acquisition de vocabulaire nouveau ainsi que la connaissance d'une partie du système métrique.

Les élèves, au nombre de dix, sont divisés en deux groupes et s'y rendent chacun leur tour, une fois tous les quinze jours. Ce premier groupe est composé d'une élève de 3e, deux de 4e, une de 5e et une de 6e.

Une autre activité regroupant huit élèves de différents niveaux est sous la responsabilité d'un adulte (la même personne que précédemment citée). L'activité prend la forme d'un projet dirigé et consiste en la réalisation d'un diaporama avec bande sonore.

Le diaporama porte sur le village et est divisé en cinq thèmes: la famille, l'école, les amis, les loisirs, et ce qu'on veut faire plus tard. Les élèves et quelques personnes du village sont interviewées. Les tâches sont ainsi réparties:

---photographie: Marco, 6e; Claudette, 5e; Christine, 4e;
---entrevues: Julie, 6e; Danielle, 6e;
---montage et dessins: Sylvie, 5e; Nathalie, 4e; Sylvie, 3e.

La responsable du projet supervise le tout, aide et conseille chacun dans l'accomplissement de sa tâche. Elle prend aussi quelques photos et s'occupe du choix musical.

Cette activité a débuté il y a une semaine, et à tous les jours le groupe y consacre une période de trente à soixante minutes. Le projet est maintenant très avancé et devrait bientôt prendre fin.

Ce matin-là, on était un peu désorganisé. Les élèves n'étaient pas tous occupés; une équipe n'a pas eu l'appareil-photo espéré tandis que l'autre équipe n'a pu terminer les dessins nécessaires au diaporama qu'après plusieurs minutes d'attente.

Quant à la troisième équipe, celle de l'enregistrement, elle a travaillé durant toute la période sous la direction de la responsable du projet.

Les autres matières -mathématiques, savoir-lire, savoir-écrire - ont été travaillées individuellement. En fin d'après-midi, les 5e et 6e ont reçu un cours d'anglais avec Annie tandis que les 3e et 4e poursuivaient le travail prévu à l'horaire.

Observations générales:

L'impression générale de cette deuxième journée passée à l'école de Guyenne en est une de mouvement perpétuel et d'un va-et-vient incessant.

Pour certains élèves, c'est une journée particulièrement chargée et mouvementée tandis que pour d'autres, elle est comme à l'ordinaire.

JOURNEE DU VENDREDI 8 février 1980

8h30	Entrée des élèves;	
8h35	Catéchèse pour 3e et 4e;	
	Gramm., ortho. et conjugaison pour 5e et 6e;	deux élèves de 5e et deux de 6e font des exercices oraux avec Annie; un groupe de trois élèves de 6e préparent ensemble du matériel portant sur la conjugaison et qui servira ensuite aux autres élèves. Même si Annie se consacre au premier groupe, elle répond quand même aux rares questions du deuxième groupe.
9h15	Catéchèse pour 5e et 6e;	expression de mécontentement très évidente parmi ce groupe.
	Gramm., ortho. et conjugaison 3e et 4e;	travail individuel pour les 4e, lequel servira ultérieurement aux 5e et 6e; travail sur fiches, en équipe pour les 3e. Annie répond aux questions des enfants et supervise leur travail, soit en restant à son bureau ou en se déplaçant d'un élève à l'autre.
9h50	Dictée de 5 mots pour tous;	division des élèves en deux groupes: dans la classe principale, Annie donne la dictée aux 5e-6e; et dans un autre local, se trouvent les 3e-4e en ma compagnie. Pendant que je dicte les mots aux 3e, un élève de 4e fait la même chose avec ses confrères.

	Correction collective; (aphique;	les enfants reportent sur un graphique le nombre de mots réussis dans la dictée ainsi que la date.
10h05	Causerie;	prise d'un vote à mains levées, pour savoir où placer la période d'activité libre dans la journée.
10h15	Récréation;	
10h30	Fin de la récréation;	
10h35	Présentation d'une séance par les maternelles;	ceux-ci sont sous la responsabilité d'une jeune adulte.
10h40	Tableau-horaire;	il doit comprendre pour chacun des élèves une période de 60 minutes en maths, 30 minutes en savoir-lire, 30 minutes en savoir écrire ainsi que 60 minutes pour une activité libre. Pour cette dernière activité, les élèves ont décidé de pratiquer un sport à l'extérieur. Par conséquent, cette période doit se retrouver au même endroit pour tous sur l'horaire. Cela a été décidé par un vote.
		Les élèves vaquent à leurs occupations respectives. Tout le groupe, sauf deux ou trois élèves, est rassemblé dans la classe principale. Ils ne sont pas en petits groupes épars comme les journées précédentes.
11h30	Orthographe pour tous;	difficile d'avoir l'attention de tous; quelques-uns ne suivent pas, d'autres disent ne pas comprendre le fonctionnement; la classe est plutôt bruyante.

11h40	Dîner;	
12h55	Activité libre suivie de la récréation;	ballon-sur-glace, sur la patinoire située dans la cour d'école.
14h15	Activités selon l'horaire;	Annie est dans la classe principale avec le deuxième cycle qui poursuit le travail indiqué au tableau-horaire. Je suis avec les 3e dans un autre local et les aide dans la pratique d'une saynète.
15h10	Evaluation; Ménage des différents locaux;	

Observations générales

La principale caractéristique de la journée a été le fait que les élèves se sont retrouvés tous ensemble dans la même classe, durant de très longs moments.

Les travaux faits en équipe regroupaient les élèves de même niveau, contrairement aux autres journées où c'était beaucoup plus hétérogène.

Un aspect intéressant sur les travaux effectués durant cette journée, est qu'un niveau prépare du matériel pour un autre niveau, touchant ainsi des points différents et à la portée des niveaux respectifs.

Annie a adopté comme nouvelle attitude de se déplacer le moins possible d'un élève à l'autre. Ce sont eux qui vont à son bureau pour recevoir les explications nécessaires à la poursuite de leur travail. Cela contribue à diminuer un certain degré de fatigue chez elle. De plus, tous ceux qui l'interpellent sont tout simplement ignorés d'Annie; ils doivent lever la main pour avoir le droit de parole. Cette autre attitude nouvelle lui permet un peu plus de répit.

L'avant-midi a été beaucoup plus calme que ceux observés jusqu'à maintenant.

JOURNEE DU VENDREDI 15 février 1980

8h30	Entrée des élèves;	
8h35	Catéchèse pour 3e et 4e;	
	Gramm., ortho. et conjugaison pour 5e et 6e;	trois élèves de 6e font du travail individuel; un groupe de quatre élèves (deux de 5e et deux de 6e) travaillent avec Annie. Ce sont des exercices oraux qui font suite à des fiches d'observation et d'induction, lesquelles sont préparées par Annie. Ici, elle peut se consacrer presque entièrement à ces quatre élèves.
9h20	Catéchèse pour 5e et 6e;	
	Dictée et correction pour 3e et 4e;	Annie avec les 4e dans un local, et moi avec les 3e dans un autre local, nous leur donnons la dictée.
	Cramm., ortho et conjugaison pour 3e et 4e;	avec les 4e, dans un coin de la classe, Annie fait des exercices oraux. Les 3e sont en ma compagnie dans un autre coin de la classe et exécutent un exercice par écrit, le même pour ce groupe.
		Jusqu'ici, la classe est d'un calme surprenant. C'est vraiment la période de la journée où les enfants semblent le plus attentifs.
		Cette partie de l'avant-midi se déroule maintenant de la même façon trois matins sur cinq, à cause de la période de catéchèse.

9h50	Causerie;	le groupe est au complet dans la classe principale. Les enfants sont très excités et c'est après une dizaine de minutes qu'ils se calment enfin. Le sujet principal de la causerie est de décider quand placer la période de maths obligatoire pour tous, exceptionnellement aujourd'hui.
10h15	Récréation;	
10h30	Retour en classe; Tableau-horaire;	le tableau-horaire pour cette journée n'est pas très garni car plusieurs activités de groupe sont planifiées à des moments fixes.
10h35	Activité d'arts pour tous;	décoration de la classe pour l'arrivée du prochain professeur; les enfants se sont décidés pour l'exécution de dessins et la fabrication de mobiles. L'atmosphère est à la joie et même relativement calme. Annie va d'un enfant à l'autre, félicite, donne des suggestions, etc... Aucune production de groupe, chacun exécute son oeuvre.
11h35	Fin de cette activité;	on nettoie et on ramasse. On a oublié la période d'orthographe, prévue pour 11h30.
11h40	Dîner;	

13h00	Projet avec Nathalie, adulte responsable du diaporama;	un premier groupe de cinq élèves (trois de 6e, une de 5e et une de 4e) doivent finaliser le projet d'un diaporama sur Guyenne. Ca ne va pas très bien pour trois élèves qui perdent leur temps radicalement; un conflit et un problème technique les empêchent de travailler.
	Savoir-écrire;	quatre élèves divisés en deux groupes composent des comptines pour les maternelles. Un premier groupe comprend une élève de 6e et une élève de 3e; l'autre groupe est formé d'une élève de 6e et d'une autre de 5e. Deux élèves de 4e font individuellement des exercices structuraux par écrit. Deux élèves de 3e font ensemble un autre type d'exercices écrits.
13h30	Changement de groupe;	quelques-uns qui étaient en savoir-écrire vont maintenant rejoindre Nathalie pour le diaporama, et vice-versa. Quelques autres peuvent faire de la lecture. En restant le plus possible à son bureau, Annie répond aux questions et donne des explications individuelles. A un moment donné, elle doit se lever pour régler un conflit qui a lieu dans un autre local.
14h00	Récréation;	

14h15	Maths pour tous;	Annie entraîne les 5e et 6e dans un autre local pour leur donner un cours. Les autres restent dans la classe, en ma compagnie, et font du travail individuel. Deux élèves de 6e restent aussi dans la classe parce qu'elles maîtrisent bien la matière enseignée. Elles font d'autres exercices. L'atmosphère est au calme.
14h50	Evaluation de la journée; Rangement de tous les locaux;	
15h05	Sortie;	

Observations générales

Les élèves qui composent des comptines pour les maternelles le font selon des critères choisis ensemble au début. Le sujet des comptines se rapporte aux lettres de l'alphabet; une comptine comprend quatre phrases, produite sur le même rythme et le même air que celle du début et les phrases riment entre elles, deux par deux.

Les enfants ont été en général assez calmes, sauf pour la période réservée à la causerie.

Certains élèves appartenant au même degré scolaire n'en sont pas pour autant au même point en termes d'acquisition de connaissances, d'apprentissages, etc... Ils suivent alors un programme différent et se mêlent à d'autres élèves d'un degré scolaire plus bas pour recevoir certains cours.
A ce sujet, Annie m'a fait part de son désir d'avoir une méthode à "difficultés graduées". Cela lui faciliterait grandement la tâche et surtout, serait d'une aide précieuse pour l'une de ses élèves en particulier.

ACTIVITES DE COMMUNICATION ORALE

Un environnement multi-niveaux invite à recourir à une plus grande variété de formules pédagogiques. Encore faut-il le vouloir, l'environnement n'étant pas une garantie automatique de renouveau, comme en témoigne l'approche entièrement traditionnelle qui caractérisait l'une des classes que nous avions commencé d'observer au début. Mais cet environnement riche en potentiel de situations de communication n'investit pas pour autant l'enseignant des capacités d'intervention que requiert l'application du programme de français.

A Guyenne, on a l'habitude des périodes de causerie, des travaux d'équipe et des projets collectifs. Ces pratiques constituent un acquis considérable, puisque la condition indispensable d'une pédagogie de la communication est déjà réalisée: la communication existe, elle est quotidienne et surtout peut-être, elle représente un fait normal. Cependant, l'exploitation pédagogique de ces situations à des fins langagières soulève le même genre de difficultés qu'ailleurs, à ceci près que l'interaction multi-âges y ajoute une dimension supplémentaire. Les deux enseignantes qui se sont succédées possédaient, certes, le sens de la communication puisque la classe en était imprégnée. Mais n'ayant pas reçu d'entraînement à la didactique de la communication (dans le PPMF par exemple), elles se trouvaient techniquement aussi démunies que toute autre enseignante non initiée devant les caractéristiques de cette pédagogie: identification des objectifs en termes d'habiletés, objectivation, évaluation de l'oral, etc. De plus, il va sans dire que les conditions qui prévalaient cette année-là à Guyenne, ne leur laissaient pas le loisir d'introduire à elles seules dans leur pratique - déjà passablement innovatrice en comparaison de ce qu'on observe souvent dans nos classes, des innovations somme toute assez exigeantes. H. Dallaire s'est donc chargée d'animer des activités de communication orale ou d'utiliser des situations de communication se prêtant bien à une exploitation de l'oral, informellement d'abord, puis de façon de plus en plus planifiée.

Les rapports d'activité du 16 avril, 23 avril, 14 mai, 21 mai et 22 mai sont rédigés selon un formulaire suggéré aux maîtres inscrits au P.P.M.F. L'utilisation de cet outil ne doit pas se faire de manière servile; c'est un guide de planification et d'évaluation qui ne vise qu'à aider l'enseignant à se souvenir de certains points importants dans toute activité de communication. D'autre part, certaines questions s'avèrent plus ou moins pertinentes, ou difficiles, selon les activités. C'est ce qui explique que certaines questions n'aient pas toujours de réponse. Enfin, il est évident que d'autres questions auraient pu être ajoutées.

Les thèmes et objectifs d'activités sont tirés du document PMF3201: La communication orale au primaire; PPMF-Rouyn, novembre 1979.

ACTIVITE DE COMMUNICATION ORALE - 27 février 1980

La première activité de communication verbale a consisté en l'exploitation d'un événement spontané. En effet, peu de temps après mon arrivée, Annie m'a proposé de joindre le groupe de 3e année qui devait imaginer et réaliser les décors et costumes d'une pièce de théâtre. Les trois élèves étaient heureux de passer enfin à cette étape de leur projet.

Cette activité tombait à point comme situation de communication verbale, cependant elle n'était pas planifiée. Je vais en faire une brève description mais sans prétendre à une analyse systématique.

Déroulement de la discussion

Nous nous sommes d'abord installés par terre, dans l'espace qui tient lieu de scène. Comme il s'agissait en première partie de se décider sur le choix des costumes et des décors, nous en avons donc discuté. Les trois enfants donnaient leurs idées, les acceptaient ou les refusaient pour finalement se mettre d'accord.

Mon objectif était que les élèves parlent chacun leur tour et qu'ils écoutent ensuite les idées des autres. J'ai eu l'impression d'intervenir souvent, d'abord pour expliquer pourquoi il est important de s'écouter les uns les autres, ensuite au fil de la discussion où j'ai eu à poser des questions visant à clarifier une idée, demander l'accord de tous, reformuler une idée ou demander à une autre de le faire, etc...

Cela s'est assez bien passé. Nous avions convenu ensemble qu'on passerait à la production seulement après que tous les choix de costumes et décors aient été fixés. Les enfants ont été en général attentifs au déroulement de la discussion par leur participation active et intéressée, de même qu'en s'efforçant de suivre un certain ordre dans les propos. Cependant, il y avait un élève pour qui "une chose dite est une chose faite" et dans ce sens, j'ai dû intervenir assez souvent pour lui demander de venir se rasseoir avec nous et d'attendre que la discussion soit terminée pour se mettre à l'oeuvre. A cet enfant en particulier, j'ai demandé qu'il reformule et/ou qu'il résume

l'idée de son copain, etc... Cet enfant ne parle pas beaucoup, il agit; il ne discute pas son idée, il démontre. C'est le bricoleur de la classe.

Puis, il m'a semblé que l'échange devrait bientôt se terminer, pour éviter que tous se lassent. Heureusement, nous avions eu le temps de toucher à tous les points et nous étions prêts à commencer la production. Cette préparation orale a duré de 15 à 20 minutes.

Production

Nous avons alors énuméré sur papier le matériel qui serait utilisé pour chacun des éléments du décor et des costumes. Suite à cela, j'ai remarqué un fait intéressant: tous les trois travaillaient sur la fabrication d'un seul costume ou d'un seul élément du décor. Au bout de quelques minutes, ils se sont aperçus que c'était plutôt embêtant d'avoir tous les trois la même tâche et ils ont décidé de se répartir le travail.

A ce moment-là, il n'y avait plus de consultation à faire, tout avait été planifié avant. Bien sûr, il est arrivé que ce qui avait été conçu originalement, n'était pas tout à fait réalisable bien qu'on se soit efforcé de se rendre l'idée la plus concrète possible. L'enfant soumettait son problème, on y pensait et on faisait quelques modifications.

L'activité a duré près de deux heures et ils ont demandé la permission de consacrer la période de récréation à la poursuite de leur oeuvre.

Evaluation

J'ai été très satisfaite de cette activité. En voyant les élèves s'affairer à la fabrication des décors et costumes avec l'air de savoir ce qu'ils faisaient, j'ai pensé que la discussion avait été claire et nette sur les idées émises.

Retour sur l'activité - 5 mars 1980

Une semaine plus tard, avec le même groupe, nous avons fait un retour critique sur la pièce, une évaluation en quelque sorte.

Je me suis présentée comme une journaliste venue interviewer les comédiens à la suite de leur pièce. Nous nous étions retirés dans un coin de la grande salle; on pouvait être seuls. A l'aide de questions que je leur posais, les enfants se sont exprimés sur ce qu'ils ont aimé faire ou pas, s'ils étaient satisfaits de leur rendement, des décors et costumes, s'ils croyaient que les spectateurs s'étaient amusés, s'ils voulaient recommencer, etc...

Toute cette discussion a duré une douzaine de minutes; les enfants ont discuté dans l'ordre. Ils m'ont principalement communiqué leurs réponses puis, de temps en temps, il y avait échange entre eux quand il s'agissait de rapporter un événement, une faille qui les concernait tous. Vers la fin, au moment où je m'apprêtais à terminer, un élève a demandé si "c'était fini là".

Autre observation sur la journée

Vers la fin de la journée, quelques élèves ont émis le souhait de faire quelque chose pour Annie, avant qu'elle parte.

Danielle, le nouveau titulaire, a rassemblé tous les enfants puis leur a demandé des suggestions. En moins de cinq minutes, tous avaient une idée. Les uns se plaçaient avec des compagnons, d'autres sont restés seuls. Ils avaient une limite de 30 minutes pour réaliser leurs pièces. Collage, dessins, saynette, etc... Ils étaient très enthousiastes et s'appliquaient beaucoup; réunis ensuite dans le coin de lecture, ce fut la présentation des oeuvres à Annie. Les enfants étaient très émus.

ACTIVITE DE COMMUNICATION ORALE - 19 mars 1980

Identification d'un besoin langagier

En questionnant ses élèves, Annie a remarqué chez eux des difficultés dans la compréhension des textes. Pour tenter d'améliorer leur performance sur ce point, elle m'a demandé de lui fournir des textes avec questions s'y rattachant. Pour habiliter les enfants à mieux comprendre les questions posées, peut-être valait-il mieux partir de leurs productions.

C'est ce qui a donné naissance en premier lieu à une activité de communication verbale dont voici brièvement le schéma: demander aux élèves de raconter un fait vécu, une expérience heureuse ou malheureuse, une anecdote ayant eu lieu à la maison ou à l'école. Celle-ci est enregistrée au magnétophone dans le but d'être transcrite, pour ainsi passer à la deuxième étape qu'est la formulation de questions sur le texte.

Déroulement de l'activité

Le groupe est au nombre de dix, composé de trois élèves de 4e, deux élèves de 5e et cinq élèves de 6e. Ils sont massés autour du magnétophone presque tous assis sur la table ou sur des chaises. L'activité va durer trente minutes.

J'expose brièvement l'idée en les informant qu'à la suite de l'histoire entendue, quelques élèves devront en faire un résumé et pourront poser des questions au locuteur. Ainsi, l'objectif général en est un d'écoute active.

Dans un premier temps, il ne se passe pas grand-chose, les enfants semblent réfléchir. Pas un(e) seul(e) ne veut commencer. Je précise ma demande en donnant des exemples de situation et en posant des questions. Quelques-uns(es) se consultent et surtout donnent des suggestions aux autres qui les refusent. Ces suggestions semblent les embarrasser; des éclats de rire nerveux ou moqueurs ainsi que des commentaires révèlent un manque de sérieux et un certain malaise.

Finalement, une élève de 6e consent à nous faire part d'une expérience. Le silence se fait tout de suite, les élèves sont attentifs. Dany prend une bonne respiration et débute son histoire qui s'intitule: "une visite chez le dentiste". Ils écoutent presque religieusement, sourient à l'occasion et ont les yeux rivés sur l'interlocutrice.

Une fois la narration terminée, le groupe applaudit, puis je demande si quelqu'un veut résumer. Une élève de 5e s'exécute et le résultat a semblé satisfaire Dany. Cependant, celle qui a fait le résumé l'a fait sur un ton qui ne lui était pas naturel; c'était peut-être par timidité. Puis, quelques élèves de 4e, 5e et 6e lui posent des questions ou font des commentaires. On commence à vouloir parler en même temps et je dois intervenir pour demander s'il y a d'autres questions et de lever la main pour avoir le droit de parole.

L'ordre est rétabli. Un peu plus tard, des élèves expriment le souhait d'en écouter d'autres. Tous sont d'accord et nous écoutons une autre élève de 6e qui raconte une anecdote faisant rire le groupe. Elle semble aussi très intimidée et parle très vite. Le même processus s'enchaîne et on en réclame vite une autre.

La troisième élève à prendre la parole en est encore une de 6e année. Celle-ci a plus de difficulté à s'exprimer. Son vocabulaire est plus restreint que celui des autres du même niveau. Elle éprouve aussi beaucoup de difficulté en français écrit. Les élèves sont toujours attentifs; ils aiment bien écouter ce que les autres ont à raconter.

La démarche suivant la fin de l'histoire se déroule moins calmement. Le résumé s'est fait par une élève de 5e et un autre de 6e puis terminé par la narratrice elle-même. Il n'y a aucune question, quelques-uns(es) semblent se désintéresser de l'activité. Une élève suggère de réécouter cet enregistrement. Après que le groupe ait signifié son accord, on écoute l'histoire de nouveau. Rapidement, plusieurs élèves n'écoutent plus, regardent partout et conversent entre eux. L'aspect positif à signaler ici est que l'élève qui a raconté l'histoire s'est aperçue d'une faute de langage qu'elle a corrigée aussitôt.

Evaluation avec les enfants

En dernière partie, nous avons fait une brève évaluation qui a suscité le commentaire suivant d'une élève: "j'étais gênée de parler devant les autres, j'aurais préféré être seule avec le magnétophone". Tous les autres qui n'avaient pas participé, ont répété la même chose. Ils ont cependant beaucoup aimé l'activité et aimeraient recommencer. Je leur ai soumis l'idée d'avoir les textes écrits ainsi que des questions s'y rapportant, ceci pour la prochaine fois. Ils ont été d'accord avec cette idée, ce qui me permet maintenant de passer à des activités de communication plus contraignantes.

Observations générales

Les élèves de 4e, sauf à une reprise, n'ont pas parlé du tout. Les plus volubiles étaient ceux de 6e année.

Je me suis aperçue qu'ils étaient capables de se corriger en s'écoutant; cela aurait pu donner lieu à une autre activité: les mêmes élèves divisés en trois groupes choisissant l'un des trois textes et apportant les corrections nécessaires quant à la forme et au contenu du message.

Finalement, les élèves se contrôlent très bien et les activités d'approche se déroulent aussi très bien. Je crois que nous sommes prêts à aborder des activités de communication orale répondant davantage aux règles suggérées dans les documents du PPMF.

ACTIVITE DE COMMUNICATION ORALE - 16 avril 1980

OBJECTIF GENERAL

Amener l'enfant à l'apport d'idées et à la collaboration pour la mise en commun de ces idées.

OBJECTIF TERMINAL

Amener l'écolier à utiliser le discours informatif et expressif et l'aider à prendre un recul face à ce discours.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

Amener l'écolier à adapter son discours aux caractéristiques de son interlocuteur.

PLANIFICATION DE LA SITUATION DE COMMUNICATION

1- Quel est l'élément déclencheur?

2- L'aspect sur lequel porte le réel est-il prédéterminé, décloisonné, spontané ou événementiel? De quelle façon?

Réel prédéterminé; l'activité a été préparée en fonction.

3- Déroulement prévu

a) le thème:

Modification complète ou partielle des règles d'un jeu ou d'un sport que l'on connaît.

b) la participation de chacun:

Un élève est choisi pour être "animateur"; son rôle se limite à accorder le droit de parole et à ignorer ceux qui n'observent pas la consigne qui est de "lever la main" pour pouvoir parler.
Tout le reste du groupe est à la fois émetteur et récepteur de messages.
Chacun donne ses suggestions et reçoit celles des autres.
Danielle, le prof. est observatrice.
J'inscris les suggestions au tableau.

c) l'organisation matérielle de la classe (temps, espace):

Les élèves sont à leurs pupitres disposés en cercle.
Je suis debout face aux enfants.
L'activité a duré quarante minutes, soit vingt-cinq min. avant le dîner et quinze min. après le dîner.

d) objectivation prévue

. quant au contenu:

Respect des idées des autres;
enrichissement par l'apport d'idées des autres.

. quant à la forme:

Echange d'informations;
mise en commun des suggestions;
consensus.

e) évaluation de l'activité :

L'évaluation se fera oralement et en groupe;
elle portera sur l'intérêt et la satisfaction.

4- Composantes de la situation de communication prévue dans l'activité.

L'intention

. L'activité prévue permet-elle à l'écolier de s'exprimer, de faire agir, de convaincre, d'informer, d'amuser, de créer, etc.?

En faisant sa suggestion, l'enfant devra aussi expliquer le but de sa transformation, augmenter et convaincre les autres de l'intérêt de sa modification.

L'information

. L'activité prévue place-t-elle l'écolier en situation de donner ou d'omettre de l'information?
. L'activité prévue met-elle l'écolier en situation d'organiser son information selon un ordre logique ou chronologique?

A partir des informations qu'il possède déjà et parmi les idées émises, l'enfant sera appelé à faire des choix; il acceptera ou rejettera complètement ou partiellement des suggestions.

La situation

. La situation de communication mettra-t-elle en présence un seul ou plusieurs interlocuteurs?
. L'objet du discours est-il présent ou absent?
. Le discours est-il produit pour demeurer ou pour disparaître rapidement?

La situation de communication favorise plusieurs interlocuteurs.

L'interlocuteur

. L'activité prévue met-elle l'écolier en situation de respecter la personnalité de l'interlocuteur, sa connaissance du code, son statut, son rôle dans la situation, son intérêt pour le sujet, sa connaissance du sujet?

Oui puisque le thème de l'activité fait référence à leur vie d'enfant: le jeu.

REALISATION DE L'ACTIVITE

1- Déroulement :

L'activité s'est déroulée calmement. Les enfants ont participé vivement et semblaient très intéressés.

A ma première question "Êtes-vous parfois tenté de changer les règles d'un jeu ou d'un sport?", plusieurs enfants ont répondu par la négative. J'ai bien pensé que mon activité allait s'effondrer vu le thème choisi qui résidait justement dans cette question.

La participation a été très bonne en général, bien que quelques enfants n'aient pas parlé. Ils se sont repris en votant. Il y a eu quelques échanges où l'élève devait expliquer davantage son idée pour ainsi convaincre les résistants. En général, les suggestions n'étaient pas tellement discutées. J'ai pensé que pour tous, c'était suffisamment clair et qu'on était d'accord. Les idées émises étaient inscrites au tableau et au moment de la synthèse, les élèves ont voté à main levée pour l'acceptation ou le rejet des nouveaux règlements.

Il m'a été difficile d'y relever des besoins de déficience portant sur les habiletés langagières. Ce type d'activité ne s'y prêtait peut-être pas en ce sens que les élèves s'exprimaient brièvement. Les échanges étaient nombreux mais courts.

Comme ils connaissaient très bien le sujet, ils ne ressentaient peut-être pas le besoin d'élaborer davantage; ils ne recevaient pas non plus une forte opposition.

Etant donné que les objectifs poursuivis ne m'ont pas parus clairement atteints, j'ai l'intention de poursuivre les mêmes dans une prochaine activité totalement différente de celle-ci.

2 - Objectivation du discours de l'écolier
a) quant au contenu de la communication:

b) quant à la forme de la communication
. conformité du discours avec l'intention du locuteur:

. pertinente du choix et l'organisation de l'information donnée:

. le discours du locuteur était-il adapté au type de situation?:

. comment a-t-il tenu compte des caractéristiques de l'interlocuteur?:

3 - Objectivation du rôle du maître
Expliquer de quels types ont été les interventions du maître (echo, reformulation, extension, expansion, correction, question).

Je suis intervenue en posant des questions, soit pour clarifier une idée émise ou pour activer la discussion et la participation d'élèves plus silencieux.

4 - Besoins de déficience identifiés à la suite de l'activité et formulation d'objectifs.

Je n'ai pu clairement identifier de besoins de déficiences, à la suite de l'intention de poursuivre les mêmes objectifs dans une autre activité.

5 - Réinvestissement prévu.

L'activité prévue est totalement différente de celle-ci. Elle permettra davantage aux élèves de convaincre et de faire valoir leur point de vue.

ACTIVITE DE COMMUNICATION ORALE - 23 avril 1980

OBJECTIF GENERAL

Amener l'écolier à l'apport d'idées et la collaboration pour la mise en commun de ces idées.

OBJECTIF TERMINAL

Amener l'écolier à utiliser le discours informatif et expressif, et l'aider à prendre un recul face à ce discours.

OBJECTIF INTERMEDIAIRE

Amener l'écolier à adapter son discours aux caractéristiques de son interlocuteur.

PLANIFICATION DE LA SITUATION DE COMMUNICATION

1- Quel est l'élément déclencheur?

2- L'aspect sur lequel porte le réel est-il prédéterminé, décloisonné, spontané ou événementiel? De quelle façon?

Réel prédéterminé. Au cours d'une discussion avec Danièle, nous avons identifié une habileté langagière que l'on veut développer chez les enfants: s'exprimer et convaincre autrui.

3- Déroulement prévu

a) le thème

Disposer dans un ordre de priorité, les 5 métiers suivants: entraîneur-arbitre, épicier, médecin, professeur, travailleur forestier.

b) la participation de chacun:

2 sous-groupes (3e et 4e avec Danièle; 5e-6e avec moi). Tous les élèves sont à la fois émetteur et récepteur. Danièle et moi sommes les animatrices. Un élève est choisi dans chaque groupe pour communiquer les résultats à la fin.

c) l'organisation matérielle de la classe (temps, espace) :

Les groupes sont dans 2 locaux différents; assis en demi-cercle.
Temps prévu: 15 minutes (discussion) et 10 minutes (plénière).
Temps réel: 20 minutes (discussion) et 15 minutes (plénière, évaluation, objectivation).

d) objectivation prévue

. quant au contenu :

Que les élèves puissent exprimer leurs opinions sans que l'on pose de jugements de valeur; qu'ils expliquent leurs choix; qu'ils clarifient, élaborent leur pensée en utilisant le mot exact.

. quant à la forme :

Echange des informations entre les élèves, chacun parle pour se faire comprendre des autres; argumentation; consensus.

e) évaluation de l'activité :

L'évaluation se fera oralement et en groupe; elle portera sur l'intérêt manifesté à l'égard de l'activité.

4- Composantes de la situation de communication prévue dans l'activité.

L'intention

. L'activité prévue permet-elle à l'écolier de s'exprimer, de faire agir, de convaincre, d'informer, d'amuser, de créer, etc.?

L'activité prévue permet à l'écolier de s'exprimer, de convaincre et d'informer.

L'information

. L'activité prévue place-t-elle l'écolier en situation de donner ou d'omettre de l'information?
. L'activité prévue met-elle l'écolier en situation d'organiser son information selon un ordre logique ou chronologique?

La possibilité que chacun possède des informations différentes sur le sujet (les métiers) amènera les écoliers à donner de l'information et compléter leurs connaissances. Pour argumenter et justifier ces choix, l'enfant devra presque naturellement organiser son information d'une façon logique et chronologique; c'est par ce moyen qu'il ralliera les autres à son point de vue.

La situation
. La situation de communication mettra-t-elle en présence un seul ou plusieurs interlocuteurs?
. L'objet du discours est-il présent ou absent?
. Le discours est-il produit pour demeurer ou pour disparaître rapidement?

La situation de communication favorise plusieurs interlocuteurs.

L'interlocuteur
. L'activité prévue met-elle l'écolier en situation de respecter la personnalité de l'interlocuteur, sa connaissance du code, son statut, son rôle dans la situation, son intérêt pour le sujet, sa connaissance du sujet?

Oui, d'autant plus que les enfants sont dans une situation à peu près équivalente sur tous les points nommés.

REALISATION DE L'ACTIVITE

1- Déroulement :

L'activité s'est déroulée sur un rythme un peu lent, un peu passivement. Cela n'est pas négatif car l'intérêt y était quand même. Ceci vaut pour le groupe que j'avais, soit les 5e et 6e année. Quant au groupe de Danièle, les 3e et 4e année, ils n'ont pu arriver à un consensus; la discussion y a été très vive.
Après une brève explication sur l'objet de l'activité, la discussion s'est amorcée plutôt timidement. Puis, à mesure que les idées arrivent, la discussion s'anime du même coup. Bien qu'il y ait eu argumentation sur tous les points, les élèves se sont mis d'accord assez rapidement.

Alors qu'ils étaient divisés sur un point, un élève a lancé cette phrase, après un moment de réflexion: "Je suis sûr que Danièle donne les bonnes réponses à l'autre groupe", croyant ainsi qu'il fallait trouver "les bonnes réponses". Un peu plus tard, une autre a conclu en disant qu'il n'y avait pas de métier plus important; chacun a besoin des autres pour vivre.

C'est au moment de la synthèse que cela s'est un peu gâté. Tous les élèves se sont réunis dans la classe; trois d'entre eux ont transmis les résultats en justifiant leurs choix. Durant cette étape, tous ont très bien écouté et il a été intéressant d'entendre les raisons qui ont motivé leurs choix.

Alors que je m'apprêtais à reprendre la parole pour les questionner sur l'intérêt manifesté à l'égard de l'activité et sur leur degré de satisfaction en tant que participant, quelques-uns se sont dispersés. Danièle a rappelé les déserteurs, ce qui leur a valu une objectivation de plus: respecter celui qui parle.

Elle a souligné aux enfants que cette activité démontre une façon de discuter. On échange, on s'explique et on prend une décision (s'il y a lieu). Les enfants l'ont écoutée sans avoir l'air d'y croire vraiment Le fait d'avoir été dérangé précédemment a eu pour conséquence de les déconcentrer et ils semblaient pressés de retourner à autre chose.

2- Objectivation du discours de l'écolier

a) quant au contenu de la communication :

b) quant à la forme de la communication
. conformité du discours avec l'intention du locuteur :

. pertinence du choix et l'organisation de l'information donnée:

Les informations données étaient tout à fait pertinentes; en justifiant leurs choix, ils ont fini par trouver un fil conducteur qui leur a permis de dresser leur liste assez rapidement.

. le discours du locuteur était-il adapté au type de situation? :

Tout à fait.

. comment a-t-il tenu compte des caractéristiques de l'interlocuteur? :

J'ai surtout remarqué que sur six élèves, il y en a deux en particulier qui parlaient beaucoup plus que les autres. Le reste du groupe se rangeait derrière l'un ou l'autre.

3- Objectivation du rôle du maître

Expliquer de quels types ont été les interventions du maître (écho, reformulation, extension, expansion, correction, question).

Rôle du maître :

Je ne suis à peu près pas intervenue sauf lorsque la discussion a stagné et que les enfants se sont retrouvés nez à nez devant deux choix différents. Je suis surtout intervenue pour réanimer la discussion et tenter de leur faire découvrir d'autres facettes qui pouvaient transformer leur point de vue. Après une première intervention de ce genre, les enfants ont semblé découragé de s'apercevoir que tout pouvait être remis en cause.

A la toute fin, alors que le groupe était réuni, Danièle a insisté sur le fait qu'une discussion favorise l'échange des idées et un enrichissement des connaissances. Elle a poursuivi en disant qu'il est important d'accepter d'autres idées et de ne pas croire que seulement notre idée est la meilleure ou la seule vraie.

Avec cette conclusion, l'objectivation prévue s'est réalisée.

4- Besoins de déficiences identifiés à la suite de l'activité et formulation d'objectifs:

5- Réinvestissement prévu:

ACTIVITE DE COMMUNICATION ORALE - 14 mai 1980

OBJECTIF GENERAL

Amener l'écolier à mieux se connaître, affiner ses perceptions d'autrui et des groupes dans lesquels il évolue.

OBJECTIF TERMINAL

Amener l'écolier à utiliser un discours expressif et l'aider à prendre un recul face à ce discours.

OBJECTIF INTERMEDIAIRE

Amener l'écolier à adapter son discours aux caractéristiques des interlocuteurs.

PLANIFICATION DE LA SITUATION DE COMMUNICATION

1- Quel est l'élément déclencheur?

2- L'aspect sur lequel porte le réel est-il prédéterminé, décloisonné, spontané ou événementiel? De quelle façon?

Réel prédéterminé.

3- Déroulement prévu

a) le thème

Connaissance de soi et des autres.

Schéma d'activité

- Quand je suis arrivé(e) à l'école cette année, je me suis senti(e)...
- Quand je pars de chez moi le matin, je me sens...
- Quand j'entre en classe en retard...
- Mon point fort en classe est...
- Mes points faibles sont...
- Ce que je trouve le plus intéressant, c'est...

. Le type de personne avec laquelle j'ai le plus de difficulté à communiquer, c'est...
. Si je devais déménager de Guyenne, j'aimerais habiter...
. J'ai hâte de...
. S'il m'arrive de m'ennuyer à la maison, je décide de... pour me désennuyer.

b) La participation de chacun :

L'activité s'adresse à tout le groupe. Tous les enfants complètent par écrit les phrases proposées et les font connaître ensuite verbalement à tout le groupe. Je lis les phrases à compléter; Danièle observe.

c) L'organisation matérielle de la classe (temps, espace):

Les enfants sont assis à leur pupitre, en demi-cercle; Danièle et moi sommes placées à l'avant de la classe.
Temps prévu: 30 min.; temps réel: 35 min.; temps souhaité: 45 min.

d) Objectivation prévue

. quant au contenu :

Importance de s'ouvrir aux autres pour mieux se faire connaître afin d'être apprécié et respecté; importance de créer des liens solides entre les individus afin d'avoir un groupe solidaire.

. quant à la forme :

Bien écouter les réponses des autres: nos réponses sont importantes et celles d'autrui le sont tout autant.

e) Evaluation de l'activité:

Oralement et en groupe: elle portera sur l'intérêt et la satisfaction ressentie à l'égard de l'activité.

4- Composantes de la situation de communication prévue dans l'activité.

L'intention
. L'activité prévue permet-elle à l'écolier de s'exprimer, de faire agir, de convaincre, d'informer, d'amuser, de créer, etc.?

L'activité prévue permet à l'écolier de s'exprimer par écrit et verbalement ainsi que d'informer, transmettre aux autres ses idées, sensations et sentiments.

L'information
. L'activité prévue place-t-elle l'écolier en situation de donner ou d'omettre de l'information?
. L'activité prévue met-elle l'écolier en situation d'organiser son information selon un ordre logique ou chronologique?

Elle lui permet de sélectionner les éléments d'information qu'il veut bien donner.

La situation
. La situation de communication mettra-t-elle en présence un seul ou plusieurs interlocuteurs?
. L'objet du discours est-il présent ou absent?
. Le discours est-il produit pour demeurer ou pour disparaître rapidement?

La situation de communication favorise plusieurs interlocuteurs.

L'interlocuteur
. L'activité prévue met-elle l'écolier en situation de respecter la personnalité de l'interlocuteur, sa connaissance du code, son statut, son rôle dans la situation, son intérêt pour le sujet, sa connaissance du sujet?

Je crois que les éléments contenus dans cette question conviennent particulièrement à ce genre d'activité.

REALISATION DE L'ACTIVITE

1- Déroulement :

J'ai été frappé par l'enthousiasme des enfants tout au long de cette activité. Ils ont trouvé cela amusant et intéressant. Ils ont répondu très sérieusement et spontanément. Tous à l'exception de deux s'empressaient de cacher leurs réponses.
Au moment de la lecture des réponses, un seul a refusé de lire deux de ses réponses. J'ai un peu insisté ainsi que les autres élèves puis on a passé. Durant ce moment, j'en ai profité pour dire que cet exercice n'avait nullement pour but d'émettre des jugements de valeur sur la

personnalité de chacun. L'exercice pouvait nous permettre de mieux se faire connaftre et d'apprendre des choses sur nos copains, jusqu'ici ignorées. Cela a été la principale objectivation.
Après la lecture des réponses de chacun, j'ai posé les questions suivantes: 1) As-tu appris des choses? 2) Y en a-t-il qui t'ont étonné? 3) Aimerais-tu obtenir d'autres renseignements sur quelqu'un en particulier? 4) Y a-t-il des questions que tu ne lui avais jamais demandées? 5) Trouvez-vous important de vous faire connaftre des autres? 6) L'amitié entre deux personnes grandit-elle à mesure qu'elles se connaissent?

Rien ne les a étonnés, ils n'ont rien appris de nouveau. Cette partie a plutôt été escamotée. Nous avions déjà empiété de quelques minutes sur la période du dîner.

Les enfants sont très attentifs au moment où se déroule l'activité comme telle. Mais sitôt terminée cette première partie, l'objectivation et l'évaluation qui doivent suivre se perdent dans la confusion la plupart du temps.

2- Objectivation du discours de l'écolier

a) quant au contenu de la communication:

Je suis intervenue sur des réponses un peu plus particulières afin d'obtenir plus de renseignements sur le sentiment ou l'idée émise par l'enfant.

b) quant à la forme de la communication
.conformité du discours avec l'intention du locuteur:

Tout à fait conforme; cependant, au niveau de deux questions, il y a eu de légères difficultés pour quelques élèves.

.pertinence du choix et l'organisation de l'information donnée:

Tout à fait pertinent.

.le discours du locuteur était-il adapté au type de situation? :

Oui.

. comment a-t-il tenu compte des caractéristiques de l'interlocuteur?

Par un vocabulaire simple et précis, des phrases courtes et par l'illustration d'exemples concrets à l'occasion.

3- Objectivation du rôle du maître

Expliquer de quels types ont été les interventions du maître (écho, reformulation, extension, expansion, correction, question).

Durant la lecture que chaque enfant a faite de ses réponses, je suis intervenue surtout pour demander à l'enfant d'élaborer une réponse à l'occasion. Ceci, dans le but d'obtenir des renseignements supplémentaires et pour susciter chez les autres des commentaires ou des questions.

4- Besoins de déficience identifiés à la suite de l'activité et formulation d'objectifs :

5- Réinvestissement prévu :

ACTIVITE DE COMMUNICATION ORALE - 21 mai 1980

OBJECTIF GENERAL

Amener l'écolier à mieux connaître son environnement humain.

OBJECTIF TERMINAL

Amener l'écolier à utiliser le discours heuristique et l'aider à prendre un recul face à ce discours.

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

Amener l'écolier à élaborer son discours en apportant des arguments.

PLANIFICATION DE LA SITUATION DE COMMUNICATION

1- Quel est l'élément déclencheur?

2- L'aspect sur lequel porte le réel est-il prédéterminé, décloisonné, spontané ou événementiel? De quelle façon?

Pré-déterminé.

3- Déroulement prévu

a) Le thème :

Nos perceptions à l'égard de Danièle.

Liste des questions

. Lorsque Danièle (la nouvelle titulaire) est arrivée à l'école au mois de février, cette année, comment s'est-elle sentie?
. Ce qui la met le plus en colère, c'est...
. Ce qui la réjouit le plus, c'est...
. Que ferait Danièle si elle arrivait un matin à l'école et qu'il n'y ait personne qui vienne?
. Est-ce que Danièle aime les enfants? Qu'est-ce qui le prouve?
. Si Danièle est joyeuse tout au long de la journée, à quoi cela est dû?
. Si elle faisait un souhait réalisable maintenant, quel serait ce souhait?

b) La participation de chacun :

Onze participants: deux groupes composés des différents niveaux; deux juges dont l'une en 5e et l'autre en 6e. Je pose les questions et observe un groupe, Danièle observe l'autre.

c) L'organisation matérielle de la classe (temps, espace) :

Temps: 40 minutes. Tous sont assis en deux clans bien distincts. Les deux délégués sont un peu en retrait de chacune des deux équipe.

d) Objectivation prévue

. quant au contenu :

Etre capable d'apporter des arguments sérieux et pertinents;

. quant à la forme :

Susciter des interactions entre les élèves;

e) Evaluation de l'activité :

Oralement et en groupe sur ce qu'apporte ce genre d'activité.

4- Composantes de la situation de communication prévue dans l'activité.

L'intention

. L'activité prévue permet-elle à l'écolier de s'exprimer, de faire agir, de convaincre, d'informer, d'amuser, de créer, etc.?

Elle lui permet de s'exprimer et de convaincre.

L'information

. L'activité prévue place-t-elle l'écolier en situation de donner ou d'omettre de l'information?
. L'activité prévue met-elle l'écolier en situation d'o-ganiser son information selon un ordre logique ou chronologique?

Elle lui permet d'organiser son information d'une façon logique par les justifications apportées.

La situation

. La situation de communication mettra-t-elle en présence un seul ou plusieurs interlocuteurs?
. L'objet du discours est-il présent ou absent?
. Le discours est-il produit pour demeurer ou pour disparaître rapidement?

Elle met en présence plusieurs interlocuteurs.

L'interlocuteur

. L'activité prévue met-elle l'écolier en situation de respecter la personnalité de l'interlocuteur, sa connaissance du code, son statut, son rôle dans la situation, son intérêt pour le sujet, sa connaissance du sujet?

Tout à fait surtout en ce qui concerne "l'intérêt pour le sujet".

REALISATION DE L'ACTIVITE

1- Déroulement:

L'activité s'est bien déroulée et l'intérêt y était constant. Tous ont beaucoup parlé, à l'exception de trois élèves. Cependant, il n'y a eu aucune interaction entre eux. Ils cherchaient plutôt à donner des réponses différentes: très peu apportaient des justifications. Ils semblaient déroutés lorsqu'on leur demandait d'expliquer leurs affirmations.

Quant aux deux "juges" qui avaient pour tâche de faire un choix parmi les idées émises et de justifier ce choix, cela s'est bien passé pour l'une et moins bien pour l'autre. Cette dernière était toujours embêtée lorsqu'arrivait son tour de s'exprimer. Il lui était toujours difficile de fixer son choix. L'autre juge semblait très à l'aise dans son rôle, ses réponses étaient toujours pertinentes.

Un intervenant (3e année) a dit que c'était gênant de parler de DAnièle parce qu'elle était présente. Les autres ont protesté en affirmant qu'ils n'en étaient aucunement embarrassés.

Ils ont aimé l'activité parce que cela leur a permis d'échanger leurs idées et sentiments respectifs envers Danièle. Plusieurs ont exprimé le désir de recommencer en choisissant quelqu'un parmi la classe. Ils ont dit que c'était intéressant de se connaître de cette façon et que cela les aidait à mieux se percevoir.

Suite à cela, nous avons convenu de reprendre l'activité en la structurant davantage.

2- Objectivation du discours de l'écolier

a) quant au contenu de la communication :

b) quant à la forme de la communication
. conformité du discours avec l'intention du locuteur :

On ne comprend pas toujours bien la question;

. pertinence du choix et l'organisation de l'information donnée :

Il y a eu quelques réponses non pertinentes, soit par une incompréhension partielle de la question, soit par projection ou soit parce que l'enfant n'avait aucune envie de se conformer à la question.

. le discours du locuteur était-il adapté au type de situation? :

. comment a-t-il tenu compte des caractéristiques de l'interlocuteur? :

3- Objectivation du rôle du maître

Expliquer de quels types ont été les interventions du maître (écho, reformulation, extension, expansion, correction, question).

Echo: répéter ce qui vient d'être dit afin que les enfants s'en imprègnent davantage.

Reformulation: à l'occasion, lorsque plusieurs choses s'étaient dites.

4- Besoins de déficience identifiés à la suite de l'activité et formulation d'objectifs:

Manque d'élaboration dans leurs réponses, peu d'arguments.

5- Réinvestissement prévu:

Reprendre l'activité en modifiant certains aspects et insister davantage sur l'argumentation. Leur proposer des phrases du genre "elle est comme cela lorsque ..., elle pense cela parce que...".

ACTIVITE DE COMMUNICATION ORALE - 22 mai 1980

OBJECTIF GENERAL

Amener l'écolier à mieux connaître son environnement humain.

OBJECTIF TERMINAL

Amener l'écolier à utiliser le discours heuristique et l'aider à prendre un recul face à ce discours.

OBJECTIF INTERMEDIAIRE

Amener l'écolier à élaborer son discours en apportant des arguments.

PLANIFICATION DE LA SITUATION DE COMMUNICATION

1- Quel est l'élément déclencheur?

L'activité de la veille: voir l'activité du 21 mai.

2- L'aspect sur lequel porte le réel est-il prédéterminé, décloisonné, spontané ou événementiel? De quelle façon?

Réel prédéterminé.

3- Déroulement prévu

a) le thème :

Meilleure connaissance de son environnement humain.

Liste des questions

- D'après ce que tu connais de ..., quel métier exercera-t-il(elle) plus tard?
- D'après ce que tu connais de ..., quel genre de personne est-il(elle)?
- Trouves-tu qu'il est facile de travailler avec ...?
- D'après ce que tu connais de ..., est-ce une personne qui préfère travailler seule ou en équipe?
- Penses-tu que ... aime toujours venir à l'école?

b) la participation de chacun :

Deux équipes formées de 4 membres chacune provenant des différents niveaux; ils sont à la fois émetteur et récepteur.
1 juge: il fait la synthèse de ce qui a été dit, ne peut émettre (6e année) ses propres idées;
1 animateur: il n'est ni émetteur, ni récepteur. Il doit se limiter (4e année) à donner le droit de parole et veiller à ce que les consignes soient observées;
1 sujet: rectifie ou approuve le verdict rendu par le juge; (6e année)
Je pose les questions. Danièle observe les deux équipes et note le nombre d'interventions.

c) l'organisation matérielle de la classe (temps, espace) :

Temps: 60 minutes. Les deux équipes se font face, le sujet est placé au centre à une extrémité; le juge et l'animateur sont placés côte à côte à l'autre extrémité. Danièle et moi sommes derrière ces deux membres.

d) Objectivation prévue
. quant au contenu :

Etre capable de tenir des arguments sérieux basés sur les connaissances que l'on a du sujet.

. quant à la forme :

Etre capable de traduire sa pensée en utilisant le plus possible ces trois phrases:
1º Je pense que ... parce que ...
2º Je suis d'accord avec ... parce que ...
3º Je ne suis pas d'accord avec ... parce que ...

e) Evaluation de l'activité :

Oralement et en groupe sur la satisfaction retirée.

4- Composantes de la situation de communication prévue dans l'activité.

L'intention
. L'activité prévue permet-elle à l'écolier de s'exprimer, de faire agir, de convaincre, d'informer, d'amuser, de créer, etc.?

Elle lui permet de s'exprimer, de convaincre et de discuter.

L'information
. L'activité prévue place-t-elle l'écolier en situation de donner ou d'omettre de l'information?
. L'activité prévue met-elle l'écolier en situation d'organiser son information selon un ordre logique ou chronologique?

Oui, car ils doivent tenir compte des connaissances d'autrui.

La situation
. La situation de communication mettra-t-elle en présence un seul ou plusieurs interlocuteurs?
. L'objet du discours est-il présent ou absent?
. Le discours est-il produit pour demeurer ou pour disparaître rapidement?

Elle met en présence plusieurs interlocuteurs.

L'interlocuteur
. L'activité prévue met-elle l'écolier en situation de respecter la personnalité de l'interlocuteur, sa connaissance du code, son statut, son rôle dans la situation, son intérêt pour le sujet, sa connaissance du sujet?

Oui, tout à fait.

REALISATION DE L'ACTIVITE

1- Déroulement :

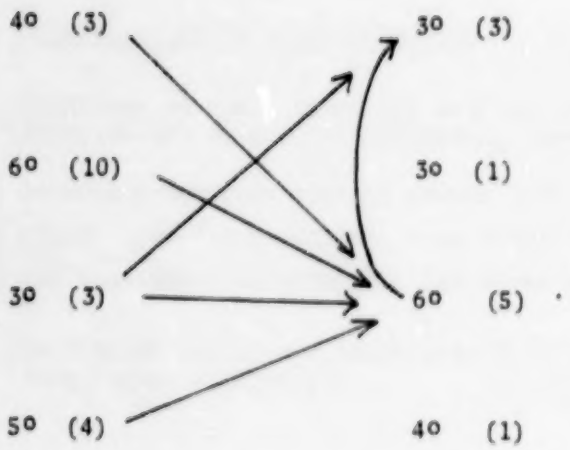
Cette activité faisait suite à celle de la veille et répondait à une demande des élèves. Tous avaient trouvé intéressant d'utiliser la formule de l'interrogation pour mieux se connaître, savoir ce que les autres pensent d'eux-mêmes, etc...
Ensemble, Danièle et moi avons préparé cette activité d'une façon plus structurée, comprenant plusieurs rôles et plusieurs consignes; donc une activité beaucoup plus contraignante que les précédentes.

Le résultat n'a pas été satisfaisant: une participation réduite, des interventions occasionnelles produites par les mêmes élèves, presque tout le temps. L'intérêt semblait inexistant et l'atmosphère était lourde, provoquée par de longs silences. Plusieurs s'agitaient sur leur siège et quelques-uns se sont levés durant l'activité, chose qui ne se produisait jamais auparavant.

Nous avons interrompu l'activité pour leur demander ce qui n'allait pas et pour connaître leur état d'ennui. Réponse surprenante que la leur: ils trouvaient cela intéressant, pas du tout ennuyant, mais ils étaient "gênés de s'exprimer sur leur consoeur". Cependant, tous voulaient savoir ce qu'on pensait d'eux!

Voici maintenant les aspects positifs, car il y en a eu . Ils ont compris et bien observé les trois phrases clés qui avaient pour but d'aider les enfants à élaborer leur pensée et apporter des arguments. Ces phrases se retrouvent au numéro 3-d, du présent rapport.

Il y a eu quelques interactions dirigées surtout vers la même élève, comme le démontre le schéma suivant:



Le niveau scolaire est inscrit sans parenthèses et le nombre d'interventions entre parenthèses. Les flèches indiquent lorsqu'il y a eu "échange".

En s'interrogeant sur le peu de participation, Danièle et moi avons pensé à trois causes possibles: cette activité ressemblait trop à celle de la veille; le choix des questions n'était peut-être pas bon; et l'apport de nouvelles structures beaucoup plus contraignantes.

2- Objectivation du discours de l'écolier

a) quant au contenu de la communication :

b) quant à la forme de la communication
.conformité du discours avec l'intention du locuteur :

Aucun problème.

. pertinence du choix et l'organisation de l'information donnée:

Le juge, chargé de faire la synthèse des commentaires entendus, a éprouvé des difficultés à ce niveau-là. Il avait tendance à émettre ses idées personnelles plutôt que de s'en tenir au discours des écoliers.

. le discours du locuteur était-il adapté au type de situation?

Oui.

. comment a-t-il tenu compte des caractéristiques de l'interlocuteur?

Le vocabulaire employé était connu de tous.

3- Objectivation du rôle du maître

Expliquer de quels types ont été les interventions du maître (écho, reformulation, extension, expansion, correction, question).

Je suis intervenue surtout envers l'élève qui avait la tâche de synthétiser; par des questions, j'ai tenté de distinguer les propos tenus par l'ensemble du groupe et les siens propres.

4- Besoins de déficience identifiés à la suite de l'activité et formulation d'objectifs:

5- Réinvestissement prévu:

ACTIVITE DE COMMUNICATION ORALE - 30 mai 1980

OBJECTIF GENERAL

Amener les enfants à identifier les diverses tâches qu'implique une activité sociale donnée et à se les répartir entre eux.

OBJECTIF TERMINAL

Amener l'enfant à utiliser le discours informatif à des fins d'analyse et de coopération sociale.

OBJECTIF INTERMEDIAIRE

Amener l'enfant à nommer les diverses tâches avec le mot exact et à en faire une description précise.

Cette activité, la dernière que nous avons menée à Guyenne, sera décrite du point de vue d'un observateur non participant.

. Le thème suggéré aux enfants (réel prédéterminé)est celui de l'organisation d'un magasin à l'école (plutôt que dans le village où il en existe déjà un, car les deux se trouveraient en compétition alors qu'à Guyenne, on essaie d'inculquer aux enfants un esprit de coopération).

. Ce matin-là, il y a 13 élèves, dont les 3 maternelles. Ils sont disposés en demi-cercle devant le pupitre de l'enseignante. Hélène anime l'activité; c'est elle qui inscrira au tableau les suggestions des enfants. Danièle, l'enseignante, R. Valois et moi-même agissons comme "personne ressource" en cas de besoin (c'est-à-dire que nous observons).

Déroulement de l'activité

10h31 . Présentation du thème de l'activité par Hélène. Les enfants réfléchissent un peu et manifestent finalement leur intérêt. Hélène inscrit au tableau une rubrique pour les articles qui seront vendus, une rubrique pour la répartition des tâches et une autre pour l'organisation du travail.

. Election du porte-parole du groupe.

. Suggestions en vrac sur les articles à vendre.

10h38 . Classement du matériel à vendre selon des termes génériques (qu'Hélène écrit au tableau). Jusqu'ici deux enfants restent silencieux mais ils semblent intéressés.

10h46 . Synthèse des suggestions et entente sur les contenus génériques. Hélène est le pivot de la communication.

10h47 . On aborde la répartition des tâches. Hélène vérifie si l'expression est bien comprise.

. Suggestions en vrac sur les tâches à accomplir.

. Une enfant jusque-là silencieuse lève la main pour s'exprimer.

. On commence à s'attribuer les tâches.

10h53 . Les équipes se dégagent d'après les noms qu'Hélène écrit au tableau; celle-ci continue d'être le pivot de la communication.

10h55 . Un élève (3e année) est distrait momentanément. L'intérêt général se maintient; la tâche du groupe progresse.

. Vérification du mot "empaqueteuse" dans le dictionnaire.

10h58 . Rappel à l'ordre de Danièle.

. Une maternelle se tortille.

10h59 . Il faut choisir le patron du magasin; on analyse la fonction; on passe ensuite au vote: un élève de maternelle est élu!

11h02 . Un de maternelle et un de 3e sont distraits.

11h05 . Un peu de distraction; les votes sur les assignations de tâche continuent.

11h07 . Une élève demande à quoi va servir cette activité: "y a pas de magasin dans l'école". Une autre lui répond: "on fait semblant". Hélène demeure le pivot de la communication.

. On détermine le prix des articles.

11h11 . Les trois de maternelle doivent partir; le patron s'en va.

. On choisit un bras droit au patron: proposition et vote. L'intérêt se maintient toujours mais il y a de la distraction.

11h14 . On passe à l'organisation du travail; régime des congés.

. L'interaction verbale entre les élèves est bonne (Hélène cesse de servir de pivot dans la communication) mais le groupe piétine dans sa tâche.

11h18 . Hélène demande si l'on doit arrêter l'activité.

. Consultation. Une élève: "tout le temps les mêmes qui parlent". Une autre: "Si on l'ouvre pas (le magasin), pourquoi avoir marqué tout ça?"

11h19 . Le groupe réaffirme son intérêt pour l'activité.

11h21 . On établit l'horaire de fonctionnement du magasin. L'interaction verbale entre élèves continue mais depuis un moment, 4 élèves ne participent plus verbalement (une s'endort).

11h23 . L'horaire est écrit au tableau.

11h25 . Hélène demande comment l'on va prévenir le vol, ce qui entretient encore l'échange verbal entre élèves.

11h27 . Il y a de la distraction mais le groupe maintient son intérêt pour la tâche.

11h29 . Hélène: est-ce qu'on ouvre le magasin la semaine prochaine? On vote oui à l'unanimité. Après le vote, l'ensemble du groupe reste complètement silencieux pendant un moment.

. Hélène fait le bilan de l'activité avec la classe.

- élève: "c'ta l'fun mais pas l'fun itou parce que c'pas tout le monde qui participait."
- élève: c'ta pas l'fun parce qu'i avait des interruptions."
- élève: "c'ta une activité l'fun."
- élève: "d'après moi tout le monde est fatigué!"
- élève: "la participation aurait pu être mieux."

. Hélène: "j'ai pas senti qu'on prenait l'activité au sérieux."

11h34 . Une élève: "à quoi ça servi c't'activité-là? (même remarque auparavant par cette élève).

Pour clore l'avant-midi, on chante en groupe. Avant de partir, chaque élève va embrasser Danièle.

COMMENTAIRES SUR L'ENSEMBLE DES OBSERVATIONS

Les données rapportées ici n'ont pas été recueillies dans le but de démontrer une hypothèse mais simplement pour illustrer aussi concrètement que possible comment se vivent les problèmes pédagogiques d'une classe multi-niveaux. Etant donné cette orientation de notre recherche (conçue comme une étude préliminaire, rappelons-le), il n'y a pas de conclusion proprement dite à établir. On peut cependant dégager des points généraux qui constituent autant de pistes en vue de recherches ultérieures.

Au plan de l'organisation:

On constate que le recours à la grille-horaire permet à l'enseignante de tenir compte des besoins des différents niveaux. La façon dont ce système était appliqué à Guyenne donnait beaucoup d'importance au travail d'équipe. Ceci mérite d'être relevé car l'enseignante pourrait fort bien orienter l'utilisation de la grille-horaire vers des travaux individuels, comme c'est le cas dans plusieurs classes multi-niveaux de la région: "(...) il ressort nettement que l'aide au travail d'équipe est dans l'ensemble beaucoup plus négligée que les autres types d'interventions. Ce n'est que dans une des écoles que l'on organise des activités nommées "ateliers" pendant lesquelles les élèves travaillent en équipe à partir d'un thème. (...) Les ateliers nécessitent souvent la présence de parents. Soulignons que dans cette école les élèves sont regroupés par cycles". (Bélanger, 1979, p. 70-71). Cette description convient parfaitement à Guyenne, sauf qu'avec la présence de la 3e année, la classe englobait encore plus qu'un cycle. Il faut croire que les regroupements de plusieurs niveaux incitent à des pratiques bénéfiques!

Un aspect très intéressant de la relation de groupe réside dans l'attitude des enfants entre eux. Malgré les écarts de la 3e à la 6e année, la participation d'équipiers de niveaux différents à des activités communes ne semble causer aucun problème. En principe, il ne devrait pas y en avoir non plus lorsque l'équipe poursuit des objectifs communs et que la contribution que chacun peut fournir est jugée suffisante. Il reste que l'apprentissage du travail de groupe au sein d'équipes multi-âges constitue un accomplissement social remarquable, surtout dans un contexte scolaire. Par exemple, dans l'activité du 30 mai, on élit un enfant de maternelle comme patron du magasin. On peut voir dans cette décision un refus de prendre l'activité au sérieux, mais puisque celle-ci a duré une heure et que la plupart y ont tout de même participé activement, ce choix révèle aussi une grande maturité collective car il démontre que les enfants avaient compris la nécessité d'intégrer les trois de la maternelle pour assurer le bon déroulement de l'activité.

La maturité collective a pu se développer grâce à un climat d'affection et de confiance qui n'était pas l'une des moindres caractéristiques de Guyenne. Dans les rapports, cette dimension transparaît moins car les faits observés concernent essentiellement des actions accomplies par les élèves, mais c'est assurément un aspect d'une grande importance pour comprendre le fonctionnement de la classe. Les enfants jouissaient d'une grande liberté d'expression qui leur permettait de donner libre cours à leur affectivité. De plus, la participation régulière de parents ou de personnes de l'extérieur à la routine de la classe constituait une forme de contact entre l'école et le milieu; cet élargissement de l'école n'a pu que favoriser l'instauration d'une ambiance d'échange et de collaboration, donc de confiance.

Au plan de la communication verbale:

Les travaux de groupe, les activités communes ainsi que les causeries quotidiennes procurent aux élèves maintes occasions d'interagir verbalement. Un tel contexte pédagogique constitue évidemment un terrain propre à des activités de communication orale, en plus de fournir de nombreuses situations de communication spontanées. Comme nous l'avons fait remarquer en présentant les activités de langue orale menées par nous, l'exploitation de ces situations confronte l'enseignante aux problèmes d'objectivation propres à une pédagogie de la communication. Mais les élèves aussi se trouvent confrontés à des exigences nouvelles, par le fait que les situations où ils sont placés présentent des éléments de p'us en plus contraignants.

D'après les activités rapportées ici, il semble bien que ce sont les caractéristiques de la situation qui ont conditionné les réactions des élèves et non la nature multi-âges du groupe qui déterminait le déroulement de l'activité. Cette constatation est rassurante pour deux raisons. D'abord, parce que cela témoigne de la cohésion du groupe devant un objectif commun. Un rassemblement multi-âges peut donc constituer une classe véritablement homogène pour peu que la tâche à accomplir soit motivante et bien comprise de tous. Si cela s'est avéré vrai à Guyenne, où l'écart d'âge et de niveau était maximal (de la maternelle à la sixième), cela devrait valoir a fortiori pour des classes où l'écart est moins prononcé. D'autre part, il ressort que les rapports sociolangagiers (c'est-à-dire les contraintes) qu'impose une situation, possèdent une réalité psychologique suffisamment forte pour pouvoir être perçus de tous (moyennant objectivation), même des plus jeunes; la preuve en est que les participants

finissent par accepter de se conformer à ces règles ou contraintes imposées par la situation. C'est cela qui donne son intérêt à la pédagogie de la communication en contexte multi-âges.

En terminant, il est à peine besoin de souligner que tous les aspects abordés dans ce rapport devront être étudiés de façon plus systématique et faire l'objet de recherches comparatives avant qu'on puisse établir de véritables conclusions. Il faudra cependant se livrer à des observations "en direct", comme nous l'avons fait ici, pour que ces conclusions aient quelque validité. Si ce rapport inspirait d'autres démarches semblables, nous estimerions avoir atteint notre but.

Un dernier mot sur Guyenne: en juin 1980, l'école a fermé ses portes, les parents voulant éviter à leurs enfants les conséquences possiblement néfastes d'une situation pédagogique trop précaire. Qu'ils voient au moins dans notre modeste étude un témoignage de la valeur de leur projet éducatif.

REMERCIEMENTS

Nous désirons remercier de leur entière collaboration les deux enseignantes qui se sont succédées à Guyenne, Anita Petitclerc et Danièle Beauséjour.

REFERENCES

. BELANGER, Rémi (responsable)

SITUATION DES ENSEIGNANTS DES GROUPES MULTI-AGES,
Commission scolaire d'Amos, Amos, mai 1979.

. CAOUETTE, Charles E.

L'ECOLE-RECHERCHE JONATHAN,
Collection "Commissions scolaires", no. 74-39, SREP, Ministère de l'éducation du Québec, 1979.

. Comité de l'éducation.

ETUDE DE L'ORGANISATION DES SERVICES EDUCATIFS DANS LES MILIEUX A FAIBLE DENSITE DE POPULATION,
Nord-Ouest Québécois, Ministère de l'éducation du Québec, juin 1975.

. GODBOUT, Ghislain

"La gestion des classes multi-âges",
Vie pédagogique, 13, juin 1981.

. MAHEUX, Jeanne

ELEMENTS POUR UNE PROBLEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DANS UNE CLASSE A DEGRES MULTIPLES,
Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois, Rouyn, mai 1979.

. MAROIS, Yolande (responsable)

PROJET EDUCATIF DE GUYENNE POUR LE MAINTIEN DE L'ECOLE,
Document présenté au Ministre de l'éducation du Québec, Guyenne, mars 1979.